

Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) [Hrsg.]

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 12

Bad Heilbrunn, Obb. : Klinkhardt 2006, 370 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 12)



Quellenangabe/ Reference:

Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) [Hrsg.]: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 12. Bad Heilbrunn, Obb. : Klinkhardt 2006, 370 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 12) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153949 - DOI: 10.25656/01:15394

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-153949>

<https://doi.org/10.25656/01:15394>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 12



JAHRBUCH FÜR
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG
BAND 12

Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(Herausgeber)

in Verbindung mit der

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung
(Berlin)
des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung
(DIPF, Frankfurt a. M.)

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Herausgeber

Johannes Bilstein (Essen) – Marcelo Caruso (Berlin) –
Carola Groppe (Hamburg) – Klaus Harney (Bochum) –
Klaus-Peter Horn (Tübingen) – Heidemarie Kemnitz (Braunschweig) –
Martin Kintzinger (München) – Gerhard Kluchert (Flensburg) –
Wolfgang Neugebauer (Würzburg) – Karin Priem (Schwäbisch Gmünd) –
Hanno Schmitt (Potsdam) – Heinz-Elmar Tenorth (Berlin) –
Frank Tosch (Potsdam) – Ulrich Wiegmann (Berlin)

Redaktion

Carola Groppe, Klaus-Peter Horn, Gerhard Kluchert

JAHRBUCH FÜR
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG
BAND 12



2006

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN / OBB.

Abbildung Umschlagseite 1:

Gestaltung: Harald Gausling, Berlin, unter Nutzung von folgenden Abbildungen:
Müller, K. A.: Das Karl-Friedrich-Gymnasium in Mannheim 1933-1945. Eine deutsche Schule im Dritten Reich. Heidelberg: Carl Winter 1988, 2. Umschlagseite (ohne weiteren Nachweis).

Müller, K. A. (Hrsg.): Dreihundert Jahre Karl-Friedrich-Gymnasium. Vergangenheit und Gegenwart einer Mannheimer Schule. Mannheim: Südwestdeutsche Verlagsanstalt 1972, S. 215 (Nachweis des Bildes: aus dem Besitz von Ulrich Höfer, Gymnasialprofessor, Mannheim).
Lindemann, K.: Dies Haus, ein Denkmal wahrer Bürgertugend. Das Gymnasium Borbeck seit der Kaiserzeit. Geschichte einer Schule im Kontext gesellschaftlichen Wandels. Essen: Klartext 2005, S. 139 und S. 195 (Nachweise pauschal: Bildarchiv des Gymnasiums Borbeck).

Redaktion

Prof. Dr. Carola Groppe
Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg

Prof. Dr. Klaus-Peter Horn
Eberhard Karls Universität Tübingen

PD Dr. Gerhard Kluchert
Universität Flensburg

Korrespondenzadresse:

Prof. Dr. Klaus-Peter Horn
Eberhard Karls Universität Tübingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Münzgasse 22-30, 72070 Tübingen
Tel.: + 49(0)7071/2975435, Fax: + 49(0)7071/295030
E-Mail: kphorn@uni-tuebingen.de

2006.12.h. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gesamtherstellung:

AZ Druck und Datentechnik, Kempten

Printed in Germany 2006

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier

ISBN 3-7815-1520-8

ISSN 0946-3879

Inhalt

Editorial	7
-----------	---

I Lehrerinnen und Lehrer im 20. Jahrhundert – (Kollektiv-)Biografische Zugänge

<i>Gerhard Kluchert</i> Biographie und Institution. Ein deutsches Gymnasium und seine Lehrer in verschiedenen politischen Systemen	9
<i>Brita Rang / Maria Maris</i> Jüdische Lehrerinnen an öffentlichen Schulen der Stadt Frankfurt am Main (1880-1935)	37
<i>Ursula Breymayer</i> Anhalts Volksschullehrer zwischen Weimarer Demokratie und nationalsozialistischer Diktatur: Standes- und Parteipolitik, Karrieren und Konfliktfelder	65
<i>Achim Leschinsky</i> Alte Kameraden. Zur unterlaufenen Entnazifizierung im westdeutschen Schulwesen nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs	91

II Abhandlungen

<i>Martha Keil</i> „Man setze Kinderlehrer ein in jeder Stadt“. Kinderunterricht im spätmittelalterlichen Aschkenas	117
<i>Adam Fijałkowski</i> Comenius auf den Schultern von Riesen? Zur Entstehungsgeschichte des Orbis pictus des Johann Amos Comenius im Kontext der Geschichte der Leselehrarten und der „Voces variae animantium“	147
<i>Sonja Häder</i> Bildung und Bildungsinstitutionen als ‚Fixsterne‘ am bürgerlichen Werteimmel. Ein biografischer Fall aus dem Kaiserreich im sozialgeschichtlichen Kontext	173

Andreas Malycha

Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) der DDR:
Funktion und Struktur einer Wissenschaftsinstitution unter
Bildungsministerin Margot Honecker 1970-1990

205

Jane Schuch

„Die Zeit steht still“. Fotografien als visuelle Dokumente eines
sozialistischen Bildungsexperimentes im Kontext der
Entwicklungszusammenarbeit der DDR und der VR Mosambik

237

III Quelle und Kommentar

Götz Hillig

„Zumindest gibt es in Wickersdorf keinen Kaiser, keinen Gott und
keine Kaserne ...“ Vier Zeugnisse aus Sowjet-Russland und der
Sowjet-Ukraine über die Freie Schulgemeinde Wickersdorf (1922-1925)

251

Hans-Georg Herrlitz

Akademische Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung.
Herman Nohl: Begrüßung der Pädagogischen Hochschule
am 8. Februar 1946

281

IV Diskussion und Kritik

Hans Malmede

Die Familie als Thema der Historischen Bildungsforschung

291

V Rückblicke / Einblicke / Ausblicke

Gert Geißler

Sozialdemokratie und Volkserziehung – Die „Mannheimer Leitsätze“
von 1906, eine Stadt und hundert Jahre deutsche Schulgeschichte.
Ein Essay

309

Heinz-Elmar Tenorth

Verwissenschaftlichung und Disziplinierung pädagogischer Reflexion –
Zum Stand der Forschung

331

Karin Priem

Strukturen – Begriffe – Akteure? Tendenzen der Historischen
Bildungsforschung

351

Editorial zum 12. Band des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung

Mit der Ausgabe 2006 macht das Jahrbuch für Historische Bildungsforschung das erste Dutzend voll. Damit darf sich das Unternehmen durchaus schon zu den Etablierten in der Erziehungswissenschaft rechnen. Das bedeutet nicht, dass Veränderungen nunmehr ausgeschlossen wären, eher schon, dass ihm Änderungen – speziell in personeller Hinsicht – nicht mehr viel anhaben können. Solche Veränderungen sind hier zunächst – bezüglich Herausgeberkreis wie Redaktion – anzuzeigen. Als Herausgeberinnen und Herausgeber nicht mehr dabei sind Peter Dudek, Martin Kipp, Gisela Miller-Kipp, Brita Rang und Uwe Sandfuchs. Für ihre langjährige intensive Mitarbeit am Jahrbuch sei ihnen auch an dieser Stelle noch einmal herzlich im Namen des jetzigen Herausgeberkreises gedankt. Nachdem Peter Dudek bereits im vergangenen Jahr die Redaktion verlassen hat, sind nun auch Hanno Schmitt und Heinz-Elmar Tenorth aus der Redaktion ausgeschieden. Die Genannten haben sieben Jahre lang die Redaktion des Jahrbuchs in einer Weise geführt, dass ihre Nachfolger einerseits ein bestens bestelltes Feld vorfinden, sich zugleich aber auch mit entsprechend hohen Erwartungen konfrontiert sehen. Die neue Redaktion, d.s. Carola Groppe, Klaus-Peter Horn und Gerhard Kluchert, hofft, diesen Erwartungen gerecht werden zu können.

Mit dem Wechsel in der Redaktion sind keine grundlegenden Veränderungen in Gliederung und Aufbau des Jahrbuchs, wohl aber neue Akzentsetzungen verbunden. Dazu zählt zunächst die Einführung einer neuen Rubrik „Rückblicke/Einblicke/Ausblicke“, in der die vormalige Rubrik „Erinnerung und Reflexion“ aufgeht. Die neue Redaktion hat sich vorgenommen, aktuellen Forschungsansätzen und -fragen stärkere Aufmerksamkeit zu schenken. Darum sollen in der neuen Rubrik regelmäßig Beiträge zu neueren Entwicklungen in der Historischen Bildungsforschung innerhalb wie außerhalb Deutschlands erscheinen. In diesem Band geschieht dies in Form einer Evaluation der Geschichtsschreibung der Erziehungswissenschaft sowie eines Beitrags zum Stand der Historischen Bildungsforschung in Deutschland.

Alle anderen Rubriken bleiben unverändert. Mit dem „Themenschwerpunkt“ zur Lehrerinnen- und Lehrergeschichte wendet sich das Jahrbuch einem klassischen Thema der Historischen Bildungsforschung zu, wobei allerdings in Gestalt des kollektivbiographischen Ansatzes ein bislang noch wenig erprobter Zugang zu diesem Feld erschlossen wird. Die Gestaltung der Rubriken „Abhandlungen“ und „Quelle und Kommentar“ war in bewährter Form von dem Bestreben bestimmt, ein historisch wie systematisch möglichst breites Spektrum an

Themen zur Darbietung zu bringen. Besonders hingewiesen sei dabei – ohne die Bedeutung der anderen Beiträge zu schmälern – auf die Abhandlung zu Erziehung und Bildung im mittelalterlichen Judentum, da sie eine empfindliche Lücke in der Historischen Bildungsforschung deutlich macht und zugleich Ansätze und Perspektiven zu ihrer Schließung aufzeigt. Ähnliches gilt für den Beitrag in der Rubrik „Diskussion und Kritik“. Mit der Familie wendet er sich einem Themenfeld zu, das in der Historischen Bildungsforschung – aber auch in der aktuellen Bildungsforschung – eher randständig scheint. Hier wird vor allem hervorgehoben, dass eine Historische Bildungsforschung, die darauf verzichtet, die Familie in den Blick zu nehmen, einen ganz wesentlichen Teil dessen ausblendet, was zu ihrem ureigensten Forschungsgebiet gehört.

Neu ist schließlich in organisatorischer Hinsicht in diesem Jahrgang die Einführung eines peer-review-Systems. Das Jahrbuch für Historische Bildungsforschung schließt sich damit an gängige Standards im wissenschaftlichen Publikationswesen an. Für diesen Jahrgang haben neben den Herausgeberinnen und Herausgebern des Jahrbuchs folgende Kolleginnen und Kollegen für uns Gutachten erstellt:

Angelo van Gorp (Leuven)

Peter Dudek (Frankfurt a. M.)

Jürgen Leonhardt (Tübingen)

Ingrid Lohmann (Hamburg)

Gisela Miller-Kipp (Düsseldorf)

Andreas von Prondczynsky (Flensburg)

Uwe Sandfuchs (Dresden)

Daniel Tröhler (Zürich)

Wir danken den Genannten für die gute Zusammenarbeit.

Der Redaktion lagen insgesamt 21 Manuskripte vor, von denen aufgrund der Begutachtung vier abgelehnt sowie eines zur Überarbeitung zurückgestellt wurden; ein Beitrag wurde aufgrund der Veröffentlichung an einem anderen Ort vom Autor zurückgezogen. In Verbindung mit der Tatsache, dass für den kommenden Jahrgang bereits eine Reihe von Manuskriptangeboten vorliegt, spricht dies für eine hohe Produktivität der Historischen Bildungsforschung in Deutschland. Ihr mit dem Jahrbuch ein angemessenes Forum zu bieten, ist Ziel auch der neuen Redaktion.

Carola Groppe – Klaus-Peter Horn – Gerhard Kluchert

GERHARD KLUCHERT

Biographie und Institution

Ein deutsches Gymnasium und seine Lehrer in verschiedenen politischen Systemen

1. Kollektivbiographie und Institutionengeschichte

Der kollektivbiographische Ansatz ist bislang in der Historischen Bildungsforschung – anders als in der Geschichtswissenschaft – kaum genutzt worden. Dies muss überraschen angesichts der Tatsache, dass die biographische Methode sowohl in der Erziehungswissenschaft wie in der Historischen Bildungsforschung in den letzten Jahren wachsende Anerkennung und vielfache Verwendung gefunden hat.¹ Einer der Gründe für jene Zurückhaltung mag in der Skepsis der ganz auf qualitative Methoden sich konzentrierenden Biographieforschung gegenüber einem Verfahren liegen, das sich – zumindest auch – der quantifizierenden Auswertung von ‚Massendaten‘ bedient. Umgekehrt ist die quantifizierend arbeitende Historische Bildungsforschung ausschließlich an der Bildungssystementwicklung interessiert, zu deren Erfassung und Beschreibung es keiner Berücksichtigung des ‚subjektiven Faktors‘ in Gestalt der Biographien Beteiligter bedarf. Eine derart geteilte Forschungslandschaft ist aber wiederum der Rezeption eines Ansatzes nicht günstig, dessen Anspruch es gerade ist, den Blick auf das Allgemeine mit dem auf das Besondere, die „Konzentration auf das wichtige Detail und den Einzelfall mit der Vorliebe des Sozialwissenschaft-

¹ Vgl. dazu die Beiträge im Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (Krüger/Marotzki 2006). Es ist bezeichnend, dass der Beitrag zur „Biographieforschung in der Historischen Pädagogik“ die Kollektivbiographie erst ganz am Schluss in einer knappen Bemerkung unter den Forschungsdesiderata – und ausschließlich in Bezug auf eine Geschichte der Pädagogik – erwähnt (vgl. Glaser/Schmid 2006, S. 380).

lers für Statistik und Theorie“ und somit schließlich auch qualitative mit quantitativen Methoden zu verbinden.²

Dieser Anspruch erscheint nun allerdings angesichts der in den letzten Jahrzehnten in beiden ‚Lagern‘ erreichten Verfeinerung des methodischen Repertoires nicht leicht zu realisieren, die Gefahr, sich den Vorwurf methodischer Undifferenziertheit und Naivität einzuhandeln, dagegen groß – sicher Grund genug, einem derartigen Unterfangen mit Zurückhaltung zu begegnen. Auf der anderen Seite haben jedoch einschlägige Forschungen in den Nachbardisziplinen den Wert des kollektivbiographischen Ansatzes – bei entsprechend reflektiertem Vorgehen – hinlänglich unter Beweis gestellt. So hat etwa die Studie von Michael Wildt über das Führungskorps des Reichssicherheitshauptamtes³ gezeigt, dass es durchaus möglich ist, das doppelte Ziel, das mit diesem Ansatz verfolgt wird, zu erreichen: Die Gemeinsamkeiten (und Differenzen) in den Lebenswegen der Mitglieder eines ‚Kollektivs‘ zu ermitteln und darüber hinaus im Gang jener Lebenswege wesentliche Bestimmungsgründe für Einstellungen und Handeln dieser Mitglieder aufzuspüren.⁴ Die Bandbreite dessen, was unter ‚Kollektiv‘ verstanden werden kann, ist dabei groß: Es kann in eher allgemeiner Form durch Gemeinsamkeit der sozialen Herkunft, der nationalen, regionalen, ethnischen, religiösen, geschlechtlichen Zugehörigkeit bestimmt sein; es kann sich aber auch um eine mehr oder weniger genau definierte gesellschaftliche Formation – wie ‚die Elite‘⁵ – handeln; und es können damit auch in einem engeren Sinne Angehörige bestimmter Berufsgruppen, Parteien, Verbände, anderer Organisationen oder Institutionen gefasst werden.

Schon diese grobe Skizze des Forschungsfelds lässt die Möglichkeiten erkennen, die sich der Historischen Bildungsforschung bei Nutzung dieses Ansatzes eröffnen. So böte sich zum einen – in Anknüpfung etwa an einschlägige Forschungen von A. Hesse und K.-P. Horn – eine kollektivbiographische Untersuchung der Vertreter der Erziehungswissenschaft in bestimmten Zeitabschnitten an.⁶ Ferner ließe sich an die Untersuchung des pädagogischen Personals in einer bestimmten Region oder Gemeinde, einem bestimmten Zweig des Bildungswesens, mit einer bestimmten religiösen, ethnischen, politischen oder weltanschau-

² Vgl. Gallus 2005, S. 5f.; dort auch das Zitat, das einem Artikel von Lawrence Stone, dem führenden Vertreter der modernen englischen Kollektivbiographie, entstammt.

³ Vgl. Wildt 2002.

⁴ Vgl. Gallus 2005, S. 4f.

⁵ Die Elitenforschung ist traditionell einer der bevorzugten Anwendungsbereiche des kollektivbiographischen Ansatzes; vgl. ebd., S. 4-6.

⁶ Vgl. Hesse 1995; Horn 2003.

lichen Zugehörigkeit oder auch in einer konkreten Einrichtung denken.⁷ Schließlich erschien aber auch die kollektivbiographische Analyse der Klientel solcher Einrichtungen – gerade mit Blick auf die von ihrem Besuch ausgehende Wirkung – reizvoll und lohnend.

Im vorliegenden Fall bildet den Gegenstand der Untersuchung das Personal einer einzelnen pädagogischen Anstalt: Es geht um ein Gymnasium und seine Lehrerschaft. Die Tatsache, dass das zu untersuchende ‚Kollektiv‘ durch die gemeinsame Tätigkeit in einer Institution definiert ist, verleiht der Untersuchung noch einmal eine spezifische Ausrichtung: Im Mittelpunkt steht hier die Frage, wieweit das Handeln der Personen innerhalb der Institution – und so auch die Entwicklung der Institution selbst – durch biographische Faktoren bestimmt ist. Diese Frage lässt sich wiederum sinnvoll nur beantworten, wenn man Institution und Personal in ihrer Veränderung über einen längeren Zeitraum hinweg betrachtet. Zu dieser Veränderung gehört nicht zuletzt der Abgang von ‚alten‘ Lehrkräften und der Zustrom ‚neuer‘ mit anderem biographischen Hintergrund. Es handelt sich hierbei nicht um einen kontinuierlichen Prozess. Seit den Studien von Hartmut Titze und seiner Arbeitsgruppe ist vielmehr bekannt, dass sich die Entwicklung des höheren Lehramts – wie anderer akademischer Karrieren – in einem Zyklus von Überfüllung und Mangel vollzieht.⁸ Infolge dessen sind bestimmte Jahrgänge unter den Berufsangehörigen sehr stark, andere hingegen nur schwach vertreten, eine Tatsache, von der zu erwarten ist, dass sie sich – mit Abweichungen – auch in den Kollegien einzelner Schulen abbildet. Das ‚Kollektiv‘, das Gegenstand der Untersuchung ist, gliedert sich so noch einmal in mehrere ‚Teilkollektive‘. Es liegt dabei nahe, von verschiedenen ‚Lehrer-Generationen‘ zu sprechen, doch suggeriert dieser Begriff, sofern er – etwa im Anschluss an die Überlegungen Karl Mannheims⁹ – theoretisch gehaltvoll verwendet wird, einen Grad der Zusammengehörigkeit, der allein aus der gemeinsamen ‚Lagerung‘ innerhalb des Lehrzyklus nicht ohne weiteres abzuleiten ist. Vielmehr wird erst zu prüfen sein, ob und in welchem Sinne hier von ‚Generationen‘ die Rede sein kann. Um Vorentscheidungen in dieser Frage zu

⁷ Siehe dazu auch die Beiträge von Breymayer und Rang/Maris in diesem Band. Einen kollektivbiographischen Ansatz verfolgt auch das von Ingrid Miethe an der EFH Darmstadt durchgeführte Projekt „Die Arbeiter- und Bauernfakultät (ABF) Greifswald. Eine biographische Institutionenanalyse“ (vgl. <http://www.ingrid-miethe.de/forschung-abf.html>). Überhaupt ist im Bildungsbereich das Hochschulpersonal bislang am ehesten Gegenstand kollektivbiographischer Untersuchungen geworden; vgl. zuletzt Rasche 2005.

⁸ Vgl. Titze/Nath/Müller-Benedict 1985; Titze 1990, insbesondere S. 95-106.

⁹ Vgl. Mannheim 1964.

vermeiden, wird im Folgenden statt dessen der Begriff ‚Altersgruppen‘ verwendet.

Gegenstand der Untersuchung ist der Zeitraum von Mitte der 1920er bis Mitte der 1960er Jahre. Die Wahl dieses Zeitraums eröffnet die Möglichkeit, die Entwicklung der Schule und ihrer Lehrerschaft über die Einschnitte zweier Systemwechsel hinweg zu verfolgen, die mit deutlichen Veränderungen in den an Schule und Lehrer gerichteten Erwartungen verbunden waren. Damit erschließt sich eine weitere Untersuchungsdimension, rückt doch die Frage nach möglichen Interferenzen zwischen Systemwechsel und Personalwechsel in den Blick: Resultierten aus der jeweiligen altersmäßigen Zusammensetzung des Kollegiums, so lässt sich diese Frage ausformulieren, und dem jeweiligen biographischen Hintergrund der verschiedenen Altersgruppen spezifische Möglichkeiten oder Hindernisse für die Durchsetzung neuer pädagogisch-politischer Programme?

Im Blick auf diese Frage orientiert sich die Darstellung in ihrer Gliederung an den politischen Zäsuren. So wird zunächst die Weimarer Zeit, dann die Zeit des Nationalsozialismus und schließlich die Vor- und Frühgeschichte der Bundesrepublik betrachtet. Jeweils wird es darum gehen, zunächst die personelle Konstellation im Kollegium der Schule und ihre Veränderung zu beschreiben, dann verschiedene kollektivbiographische Merkmale der Altersgruppen herauszuarbeiten und zuletzt die politische Haltung und das pädagogische Handeln der Lehrer vor dem Hintergrund der offiziellen Anforderungen zu betrachten.

Die Materialbasis für die Untersuchung bilden zunächst die Personalakten der Lehrer. Diese sind zwar – auf Grund von Kriegseinwirkungen und Umzügen von Lehrkräften in andere (Bundes-)Länder bzw. andere Oberschulamtsbezirke – nicht mehr vollständig verfügbar, die Ausfälle aber mit knapp unter 20% nicht so gravierend, dass Aussagen allgemeineren Charakters unmöglich wären.¹⁰ Den Personalakten sind neben grundlegenden sozialstatistischen Daten Informationen über den schulischen und akademischen Bildungsgang, den Berufseinstieg sowie die berufliche Laufbahn bis zur Pensionierung (oder dem vorzeitigen Ableben) zu entnehmen. Außerdem finden sich darin Beurteilungen von Person und Leistung des Betroffenen seitens der Schulleitung oder – selten – eines Schulrevisors, in manchen Fällen auch Korrespondenz mit der vorgesetzten Behörde. Bei den Lehrern, die nach Ende des 2. Weltkriegs noch im Schuldienst waren, enthalten die Personalakten schließlich auch Unterlagen aus dem Entnazifizierungsverfahren – einschließlich der ausgefüllten Fragebogen und der Urteile der Spruchkammern. Über die Personalakten hinaus wurden die Jahresberichte der Schule, die Protokolle der Lehrerkonferenzen und andere Schulakten herangezogen.¹¹ Die biographische

¹⁰ In die Untersuchung einbezogen wurden alle Lehrkräfte, die in der Zeit zwischen den Schuljahren 1924/25 und 1964/65 mindestens drei Jahre an der Schule tätig waren; dabei handelt es sich um 97 Lehrerinnen und Lehrer, von 80 konnten die Personalakten eingesehen werden.

¹¹ Die genannten Quellen befinden sich im Badischen Generallandesarchiv in Karlsruhe (GLA), im Stadtarchiv (StadtA) Mannheim sowie im ehemaligen Oberschulamt Karlsruhe (heute Abt. 7

„Eindringtiefe“, die bei Nutzung dieses Materials zu erreichen ist, variiert von Fall zu Fall. Während die Grunddaten des Lebenslaufs einschließlich Ausbildung und beruflichem Werdegang überwiegend gut rekonstruierbar sind,¹² bleiben bezüglich politischer Haltung und pädagogischer Praxis vielfach Unschärfen. Gerade auf das Handeln der Lehrer im Klassenzimmer werfen die Quellen im besten Fall Schlaglichter. Aussagen hierüber lassen sich daher meist nur unter Vorbehalt treffen.

2. Die Schule und ihre Lehrer

Das Karl-Friedrich-Gymnasium in Mannheim, das mit seiner Lehrerschaft Gegenstand der folgenden Betrachtungen sein soll, ist eine traditionsreiche Anstalt, deren Wurzeln bis ins 17. Jahrhundert zurückreichen.¹³ 1807 durch Zusammenlegung dreier älterer Einrichtungen unter der neuen badischen Herrschaft gegründet, entwickelte es sich rasch zu einer der großen und bedeutenden höheren Lehranstalten des Landes. Zwar erwuchs ihm in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Gestalt zweier Realgymnasien und einer Oberrealschule am Ort selbst gewichtige Konkurrenz, die es eines Teils seiner Klientel beraubte und seine Schülerzahlen sinken ließ.¹⁴ Dessen ungeachtet zählte es weiterhin zu den großen „humanistischen“ Anstalten des Landes, die bis in die Oberklassen hinein über zwei Stufen verfügten.

Anders als in Preußen konnten die badischen Gymnasien ihren Charakter als höhere Schulen mit altsprachlichem Schwerpunkt in der Weimarer Zeit nahezu ungeschmälert bewahren.¹⁵ So blieb der Anteil des altsprachlichen Unterrichts – mit insgesamt 68 Wochenstunden Latein und 36 Wochenstunden Griechisch – etwa auf dem gleichen hohen Stand, den er schon während des gesamten 19.

„Schule und Bildung“ des Regierungspräsidiums Karlsruhe). Den Mitarbeitern dieser Einrichtungen sei für ihre Unterstützung an dieser Stelle ganz herzlich gedankt.

Die Erschließung und Auswertung der Quellen geschah im Rahmen des von der DFG geförderten Projekts „Schule und Sozialisation in unterschiedlichen politischen Systemen. Deutschland von den 1920er bis zu den 1960er Jahren“, das vom Verfasser in den Jahren 2000 bis 2004 in Kooperation mit Peter Drewek (Universität Mannheim) und Achim Leschinsky (Humboldt-Universität zu Berlin) durchgeführt worden ist. An der Quellenerschließung waren Cordula Fink-Schürmann und Martin Wetz, an der Auswertung Anja Köhn beteiligt. Auch ihnen sei hier gedankt.

¹² Gerade über das Studium (besuchte Veranstaltungen, Prüfungen), teilweise auch über die pädagogische Prüfung am Ende des Referendariats geben die Personalakten recht genauen Aufschluss. Eine gründliche Auswertung dieser Quellen konnte im vorliegenden Zusammenhang allerdings nicht erfolgen, hierzu wären weiter gehende Untersuchungen notwendig.

¹³ Vgl. dazu Müller 1972.

¹⁴ Vgl. Nieß 1997.

¹⁵ Vg. Wielandt 1976, S. 131-133; Müller/Zymek 1987, S. 117-120, 198f.

Jahrhunderts besessen hatte.¹⁶ Die nationalsozialistische Schulreform markierte hier allerdings einen tiefen Einschnitt: Die Zahl der Lateinstunden wurde nahezu halbiert und auch das Griechische verlor ein Sechstel, ein Rückgang, der in der Nachkriegszeit trotz aller einschlägigen Bemühungen nicht annähernd wieder wettgemacht werden konnte. Dennoch konnte das Karl-Friedrich-Gymnasium – wie die altsprachlichen Schulen an anderen Orten – seinen Ruf als vornehmste Einrichtung höherer Bildung bis in die Zeiten der Bundesrepublik unangefochten behaupten.

Anders als beim Lehrplan erscheint die äußere Entwicklung der Schule in dem hier betrachteten Zeitraum, nimmt man die letzten Kriegs- und die ersten Nachkriegsjahre einmal aus, eher von Kontinuität geprägt. So pendelt die Zahl der Schüler von den frühen 20er bis in die späten 30er Jahre ohne große Ausschläge um 500, sinkt dann infolge der Verkürzung der Schulzeit um ein Jahr auf etwa 400, um nach kurzem Einbruch in der Nachkriegszeit unter dem Andrang der geburtenstarken Vorkriegsjahrgänge rasch auf über 700 anzusteigen und anschließend, der demographischen Kurve folgend, bis Anfang der 60er Jahre wieder auf etwa 600 zurückzugehen.¹⁷ Auch im Umfang des Kollegiums zeigen sich – mit der genannten Ausnahme – keine dramatischen Veränderungen. Es umfasste in den meisten der betrachteten Jahre zwischen 30 und 35 Lehrkräfte, ein überschaubarer Kreis, zu dessen Leitung lange Zeit ein Oberstudiendirektor als ausreichend erachtet wurde und der auch wenig innere Gliederung aufwies. Unterhalb des Schulleiters rangierte die Gesamtheit der fest angestellten akademisch gebildeten Lehrer, deren Rangfolge sich ausschließlich nach dem Dienstalster bestimmte.¹⁸ Aufstiegsmöglichkeiten und entsprechende Anreize waren somit, vom Schulleiteramt einmal abgesehen, für die Lehrer nicht vorhanden. Dies änderte sich erst in der zweiten Hälfte der 50er Jahre, als angesichts immer besser gefüllter öffentlicher Kassen und eines sich abzeichnenden Lehrermangels vermehrt Beförderungstellen geschaffen wurden – mit der Folge, dass schon im Schuljahr 1959/60 am KFG den 15 Studienräten 9 Oberstudienräte gegenüber standen und dass sich dieses Verhältnis drei Jahre später sogar umgekehrt hatte.¹⁹

¹⁶ Vgl. hierzu und zum Folgenden die Zusammenstellung der Lehrpläne bei Meusel 1972, S. 146–148.

¹⁷ Die Angaben zu den Schülerzahlen sind den Jahresberichten des KFG entnommen; vgl. ferner die Zusammenstellungen bei Probst 1972, S. 150, und Müller 1988, S. 166, 209.

¹⁸ Sie trugen im Übrigen in Baden bis Anfang der 40er Jahre noch die Amtsbezeichnung ‚Professor‘, ehe auch hier, in Angleichung an die anderen Länder des Reiches, die Bezeichnung ‚Studienrat‘ eingeführt wurde.

¹⁹ Vgl. KFG 1960; S. 20f.; KFG 1963, S. 21.

Seit 1908 nahm das Karl-Friedrich-Gymnasium auch Schülerinnen auf. Allerdings belief sich ihr Anteil noch 1924 nur auf gut 5%, stieg dann aber bis 1932 auf knapp 15%, um sich im folgenden Jahrzehnt wieder zu halbieren.²⁰ Nach dem Krieg überschritt der Mädchenanteil dann rasch den alten Höchststand und pendelte sich in den 50er Jahren bei einem Viertel ein. Diese ganze Entwicklung fand allerdings auf der Lehrerseite keine Entsprechung. So hat in den Jahren bis 1945, von Handarbeits- und Turnlehrerinnen einmal abgesehen, nur eine einzige weibliche Lehrkraft für kurze Zeit hauptamtlich am KFG Dienst getan, und auch nach dem Krieg stieg deren Zahl unter den fest Angestellten mit akademischer Vorbildung nie über drei. Das altsprachliche Gymnasium blieb somit, was die Lehrer angeht, eine Domäne der Männer. Zugleich blieb es eine Domäne der Altphilologen, wenngleich, den Lehrplanänderungen folgend, mit abnehmender Tendenz. Besaßen 1924 noch über die Hälfte (16 von 30) der am KFG tätigen Lehrer eine altsprachliche Fakultas, sank deren Anteil bis zum Kriegsbeginn auf 44% und pendelte sich schließlich in den 50er und 60er Jahren bei einem Drittel ein. Dem entsprechend war auch der Schulleiter mit Ausnahme eines kleinen Zwischenspiels im Kriege stets ein Altphilologe. Schließlich war das KFG auch eine Domäne der Katholiken. So sind von den hier untersuchten Lehrern knapp 60% katholisch, von den Altphilologen sogar 70%. Dies ist um so bemerkenswerter, als sich in der Schülerschaft – wie in der Stadt Mannheim auch²¹ – die Protestanten in der Überzahl befanden.²² Was schließlich die soziale Herkunft angeht, zeigt die Lehrerschaft des KFG ein breites Spektrum, das bei den väterlichen Berufen vom Bankdirektor bis zum Eisenhobler und vom Hofopernsänger bis zum Lokomotivführer reicht. Vorherrschend sind jedoch die mittleren sozialen Ränge: Knapp die Hälfte entstammt Familien, in denen der Vater als mittlerer Beamter, Volksschullehrer, Handwerker oder Landwirt tätig ist. Ein weiteres Fünftel hat einen höheren Beamten/Angestellten oder freien Akademiker zum Vater, gut 10% einen Fabrikanten oder Kaufmann. Insgesamt rangieren die Lehrer damit sozial etwas niedriger als ihre Schülerschaft – vor allem in der Zeit nach dem Weltkrieg, als der Anteil der Väter mit akademischer Ausbildung unter der letzteren auf 30–40% steigt; das Sozialprofil der Lehrer ist mit der starken Repräsentanz des alten

²⁰ Ab 1938 suchten die Verantwortlichen, den nationalsozialistischen Richtlinien entsprechend, die Mädchen nach Möglichkeit ganz vom Gymnasium fern zu halten, doch wurde auch in den Folgejahren eine Reihe von Sondergenehmigungen erteilt; vgl. Müller 1988, S. 130f.

²¹ In Mannheim lag 1925 der protestantische Bevölkerungsanteil bei 50,6%, der katholische bei 41,4%, bis 1970 änderte sich dieses Verhältnis nur geringfügig (47,4% : 42,0%); vgl. Stadt Mannheim 2003, S. 3.

²² Siehe dazu einschränkend Fußnote 51.

Mittelstands und der Beamtenschaft zugleich ‚rückständiger‘ als das der Schüler, unter deren Vätern die Zahl der Angestellten jene der Handwerker und Beamten schon 1950 weit übertrifft – wobei hier wohl aber auch der Altersunterschied von einer Generation oder mehr zu Buche schlägt.²³

3. Die Weimarer Jahre

Die frühen Weimarer Jahre sind für das KFG eine Zeit des personellen Umbruchs.²⁴ Mit dem alten Schulleiter treten eine ganze Reihe von Lehrern in den Ruhestand, die lange Jahre an der Anstalt unterrichtet haben, andere werden versetzt.²⁵ Zu Beginn des Schuljahrs 1924/25, als dieser Personalwechsel weitgehend abgeschlossen ist, besitzt die Schule nur noch drei Lehrer, die ihr länger als 15 Jahre angehören, 15 (von 26) sind dagegen erst nach Ende des Krieges ins Kollegium eingetreten. Nur vier Lehrer sind älter als 50, der neue Direktor ist mit 56 Jahren der älteste, der weit überwiegende Teil (17 von 26) ist zwischen 35 und 40 Jahre alt, gehört also den Geburtsjahrgängen 1883 bis 1889 an. Das Durchschnittsalter des Kollegiums liegt, die Assessoren nicht mitgerechnet, bei 42 Jahren – so niedrig wie nie mehr im gesamten Untersuchungszeitraum.

In der Folgezeit bis Anfang der 30er Jahre verläuft die Personalentwicklung am KFG dann in deutlich ruhigeren Bahnen. Zwar kommt es auch in dieser Zeit zu einigen Zu- und Abgängen, etwas jüngere Assessoren rücken noch nach, doch ändert sich dadurch an der Altersstruktur und der Verteilung der Altersgruppen nur wenig. Der kollektive Alterungsprozess des Kollegiums verläuft so nahezu ungestört, was zur Folge hat, dass das Durchschnittsalter der planmäßig Beschäftigten 1932 bereits auf über 48 Jahre gestiegen ist. Dominierend ist nun eindeutig die Altersgruppe der 40- bis 49-Jährigen (Geburtsjahrgänge 1883-1892), der 20 von 31 Lehrern angehören.

Mit der deutlichen Verjüngung des Personals in der frühen Weimarer Zeit sind, so ließe sich vermuten, gute Voraussetzungen geschaffen für den Einzug eines der neuen demokratischen Zeit entsprechenden politischen und pädagogischen Geistes in die Schule. Allerdings wird man bei solchen Erwartungen bedenken müssen, dass alle in diesen Jahren neu ans KFG kommenden Lehrer sowohl ihre wissenschaftliche wie pädagogische Ausbildung schon vor 1914 abgeschlossen haben und dass in politisch-weltanschaulicher Hinsicht neben

²³ Zur sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft vgl. Probst 1972.

²⁴ Vgl. hierzu und zur Geschichte der Schule im Untersuchungszeitraum generell Fecht 1957.

²⁵ Vgl. auch Müller 1988, S. 15.

dem Aufwachsen im Kaiserreich das Erlebnis des Weltkriegs als prägend in Rechnung zu stellen ist.

Was die Ausbildung angeht, zeigen sich bezüglich Dauer und Verlauf große Übereinstimmungen: Mit wenigen Ausnahmen wird das Studium in vier bis fünf Jahren absolviert, bevorzugt in räumlicher Nähe, in Heidelberg (oder Freiburg), wenige nur wechseln zumindest für ein Semester an eine Universität außerhalb Badens.²⁶ Weniger gleichförmig gestaltet sich dagegen bei dieser Altersgruppe der Berufseinstieg: Gelingt es einigen der Älteren, noch vor Beginn des Weltkriegs oder in seinen Anfängen eine feste Anstellung zu erhalten und beschränkt sich ihre ‚Wartezeit‘²⁷ nach der Staatsprüfung somit auf fünf bis sechs Jahre, müssen die etwas später Kommenden (oder etwas schlechter Benoteten) angesichts eines rasch wachsenden Berges von Lehramtskandidaten²⁸ bis nach dem Krieg – und d.h. rund 10 Jahre – auf eine solche warten. Deutliche Unterschiede zeigen sich auch hinsichtlich der Teilnahme am Krieg. So findet man neben Lehrkräften, die von Kriegsbeginn an im Fronteinsatz standen, wenigstens eben so viele, die als ‚nicht verwendungsfähig‘ vom Kriegsdienst ganz oder größtenteils verschont blieben. Zwei gerieten in Gefangenschaft und kehrten erst 1919 bzw. 1920 ins zivile Leben zurück, gleiches gilt für zwei Andere, die sich Freikorps anschlossen.

Fragt man vor diesem biographischen Hintergrund zunächst nach der politischen Haltung der Lehrerschaft des Mannheimer KFG und nach ihrer Einstellung gegenüber der Republik, so erscheint sie weit weniger einheitlich, als Studien über die Entwicklung ihrer Standesvertretung in dieser Zeit vermuten ließen.²⁹ Angesichts der notorischen Abneigung der Beamtenschaft – und speziell der höheren – gegenüber der Parteipolitik muss es schon verwundern, dass im Kollegium des KFG immerhin ein Dutzend Parteimitgliedschaften nachweisbar

²⁶ Überhaupt ist eine ausgeprägte Ortsverbundenheit festzustellen. So haben aus dem Kollegium des Schuljahres 1924/25 etwa ein Drittel der akademisch gebildeten Lehrer bereits ihr Abitur am KFG abgelegt. Durchweg handelt es sich dabei im Übrigen um Althilologen, die ihr Studium auch ausnahmslos in Heidelberg absolviert haben. Eine Analyse des im Vorkriegsjahrzehnt am dortigen Seminar für Klassische Philologie tätigen Personals könnte so zweifellos Aufschlüsse über die fachwissenschaftliche ‚Prägung‘ dieser Lehrerguppe erbringen, im vorliegenden Zusammenhang musste darauf jedoch verzichtet werden.

²⁷ D.h. ihre Beschäftigung in zeitlich befristeten und ungesicherten Verhältnissen wie dem Lehramtspraktikum (später Referendariat), sog. Volontariaten und – oftmals häufig wechselnden – Vertretungen.

²⁸ Vgl. dazu Titze/Nath/Müller-Benedict 1985, S. 101-103; die Untersuchung bezieht sich zwar auf Preußen, doch dürfte der Zyklus von Überfüllung und Mangel im höheren Lehramt in Baden einen ähnlichen Verlauf zeigen.

²⁹ Vgl. Kunz 1984; Laubach 1986.

sind, mögen manche davon auch erst aus den späten Weimarer Jahren datieren. Ihre Verteilung im politischen Spektrum zeigt zwar die erwartbare Verschiebung zur rechten Seite hin, doch trifft man auch – gewiss keine Selbstverständlichkeit für ein Gymnasium – auf zwei Mitglieder der SPD. Deutlich stärker vertreten ist allerdings das katholische Zentrum (vier Mitglieder) mitsamt seinen Vorfeldorganisationen wie dem Verband Katholischer Akademiker, dessen Mannheimer Ortsgruppe in Gestalt ihres Vorsitzenden und eines weiteren Vorstandsmitglieds im Kollegium des KFG repräsentiert ist. Nun mag man die Mitgliedschaft in dieser Partei zwar nicht umstandslos als Bekenntnis zu Demokratie und Republik werten können, in Baden aber stellte das Zentrum immerhin von 1919 bis Ende 1932 gemeinsam mit der Sozialdemokratie die Regierung und bildete so eine wesentliche Stütze des neuen Staats.³⁰ Neben einigen Mitgliedern und Sympathisanten der Deutschnationalen und des Stahlhelm gehörten dem Kollegium in der Schlussphase der Republik schließlich auch vier NSDAP-Mitglieder an, darunter mit Herbert Kraft, nach der Machtübergabe Landtagspräsident und Ministerialrat im Kultusministerium, einer der ‚ganz alten Kämpfer‘.³¹ Es war wohl vor allem diesen zu verdanken, dass in Kollegium und Umfeld des KFG in der Schlussphase der Republik die politischen Debatten und Konflikte zunehmend an Schärfe gewannen.³² So ging im Januar 1931 beim Kultusministerium eine anonyme Beschwerde ein, in der sich „einige Eltern von Schülern der oberen und unteren Klassen“ darüber beklagten, dass ein mit der NSDAP sympathisierender Lehrer die Klassenarbeitshefte in einer Parteiversammlung habe liegen lassen und dass er außerdem im Unterricht die lokale Parteizeitung lese.³³ Der Direktor, mit der Untersuchung des Falles beauftragt, erklärte zwar, dass die Sache zu zwei Dritteln „ein gemeiner, aus niedrigem Willen hervorgegangener Vorstoß“ gegen den betreffenden Lehrer „wegen seiner Zugehörigkeit zur Hitlerpartei“ sei, konnte aber nicht verhindern, dass dieser von der vorgesetzten Behörde einen Verweis erhielt.³⁴ Dafür beklagte sich der Direktor in einem Dienstbericht vom Ende desselben Jahres nun seinerseits über einen Lehrer, er

³⁰ Vgl. Kaller 2003a.

³¹ Kraft war mit Hitler schon seit den Zeiten des Münchner Putschversuchs vom November 1923 bekannt. Seit 1928 Leiter der NSDAP-Ortsgruppe in Pforzheim, wurde er auf Grund seines Einsatzes für die Partei im Landtagswahlkampf im folgenden Jahr an das KFG nach Mannheim strafversetzt. Gleichzeitig wurde er aber auch in den Landtag gewählt, wo er vor allem durch handgreifliche Auseinandersetzungen mit Abgeordneten anderer Parteien eine fragwürdige Berühmtheit erlangte. Zu Kraft, dessen Personalakte leider nicht mehr vorhanden ist, vgl. die Darstellung von Mohr 1999.

³² Vgl. auch Müller 1988, S. 38.

³³ Vgl. GLA 235, Zug. 1967/41, Nr. 812.

³⁴ Vgl. ebd.

sei zwar fleißig und brauchbar, habe aber „zu sehr die Neigung, hintenherum zu schwatzen und den Berater der Eltern, bes. auch der jüdischen gegenüber anderen Lehrern [...] zu spielen“, was „schon einige Mal zu Klagen bei der Direktion“ geführt habe.³⁵

Die Frage der Parteizugehörigkeit mag auf den ersten Blick wenig relevant erscheinen, wo es doch um das Handeln von Lehrern in der Schule, um ihre professionellen Einstellungen und Praxen geht. Die genannten Fälle zeigen jedoch, wie weit diese Frage und daran sich knüpfende Konflikte bereits in der Weimarer Zeit – und nicht erst im Nationalsozialismus – in den Raum der Schule hineinragten und wie stark die politische Haltung der Lehrer nun auch in das pädagogische Geschäft hineinspielte. Setzt man diese politische Haltung nun aber in Bezug zu den biographischen Daten, so fällt es nicht leicht, stabile Zusammenhänge festzustellen. So neigt zwar die Mehrheit der katholischen Mitglieder des Kollegiums – soweit sie denn Neigungen dieser Art überhaupt erkennen lässt – dem Zentrum zu, und ein nicht unerheblicher Teil der Althilologen zeigt tatsächlich jene politische Abstinenz, auf welche der Geschichtsschreiber und Zeitzeuge aus dem Kollegenkreis so nachdrücklich hinweist.³⁶ Katholisch sind andererseits aber auch die beiden Hauptaktivisten der NSDAP im Kollegium sowie zwei Mitglieder der Deutschnationalen bzw. des Stahlhelm – und jeweils einer davon ist Althilologe. Soziale Herkunft und Kriegsteilnahme taugen noch weniger als Prädiktor für die politische Einstellung – und noch nicht einmal das Alter liefert einen zuverlässigen Anhaltspunkt. So gehören der neben dem genannten Herbert Kraft führende Nationalsozialist an der Schule ebenso wie der Kopf der Zentrums-Anhänger nicht zu der nunmehr dominierenden Altersgruppe der ‚Kriegsteilnehmer‘, sondern zu der kleinen Fraktion der Älteren. Den Erwartungen mag es wiederum entsprechen, dass zu denen, die früh der NSDAP beitraten, auch der Turn- und der Zeichenlehrer der Anstalt gehörten, zwei also, die sich als nicht akademisch Gebildete am Gymnasium in einer eher untergeordneten und prekären Stellung befanden. Andererseits erscheint wiederum überraschend, dass zu den politischen Hauptakteuren die beiden Religionslehrer der Anstalt zählten: der katholische auf Seiten des Zentrums, der evangelische auf Seiten der NSDAP.

Wie weit sich die Parteizugehörigkeit der Lehrer auch auf das Kerngeschäft der Schule, den Unterricht, ausgewirkt hat, darüber geben die zur Verfügung stehenden Quellen keine Auskunft. Aufschlussreicher sind sie hinsichtlich des pädagogischen Geistes, der an der Schule herrschte, und somit hinsichtlich der

³⁵ Vgl. GLA 235, Zug. 1967/41, Nr. 1977.

³⁶ Vgl. Müller 1988, S. 45f.; zum Autor siehe Fußnote 43.

Frage, ob dieser Geist denn mit den in den 20er Jahren neu an die Anstalt kommenden jungen Lehrern eine zeitgemäße Erneuerung erfahren hat. Bei der Beantwortung dieser Frage ist allerdings zunächst zu berücksichtigen, dass die zeitgenössischen didaktischen und methodischen Strömungen – wie der kulturkundliche Ansatz oder arbeitsunterrichtliche Verfahren – in Baden, anders als in Preußen, wenig offizielle Unterstützung fanden. So gab es hier auch keine umfassende Lehrplanreform, die der Richertschen an die Seite zu stellen wäre.³⁷ Vielmehr war man in der badischen Kultusbürokratie, in der das Zentrum während der gesamten Weimarer Zeit wichtige Schlüsselstellungen besetzte, gerade mit Blick auf das Gymnasium in erster Linie um Bewahrung des Überkommenen bemüht.³⁸

Dem entspricht weitgehend das Bild, das die Quellen von Unterricht und Schulleben am KFG vermitteln. Zwar steht die Lehrerschaft innovativen Ansätzen nicht rundweg ablehnend gegenüber. Dies zeigt sich beispielsweise in einer Beratung über die zur Wahl stehenden Lesebücher für den lateinischen Anfangsunterricht, in der das Kollegium eine Empfehlung mit der Begründung ausspricht, das betreffende Buch sei mit der Lebendigkeit seiner Darstellung und den vielen Abbildungen mehr auf die kindliche Phantasie eingestellt und entspreche so stärker den Forderungen der Zeit nach einer „Erneuerung des Humanismus“.³⁹ Die sehr detaillierten Berichte, welche der Schulleiter Jahr für Jahr auf der Basis von Unterrichtsbesuchen über das gesamte Kollegium an das Ministerium sandte, sprechen jedoch eine andere Sprache. Sie lassen erkennen, dass sich der altsprachliche Unterricht weitgehend auf die Vermittlung von Wortschatz und Grammatik sowie die sprachliche Übersetzung konzentrierte und höchst selten – durchaus zum Leidwesen des Direktors – zu einer gedanklichen und noch seltener zu einer ‚kulturkundlichen‘ Erschließung des Gelesenen vordrang.⁴⁰ Günstiger beurteilt wurden von ihm – zumindest in methodischer Hinsicht – der neusprachliche und der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht, wobei hier nun tatsächlich zwei der jüngeren Lehrkräfte besonders hervorgehoben wurden, die sich ganz offensichtlich auch um ein aufgelockertes Verhältnis zu den Schülern bemühten.⁴¹ Bezeichnender für die am Mannheimer Gymnasium der Weimarer Jahre herrschende Einstellung in Fragen des Schulle-

³⁷ Vgl. zu letzterer Becker/Kluchert 1993, S. 366-392.

³⁸ Vgl. Wielandt 1976, S. 124-158.

³⁹ Vgl. StadtA Mannheim, Karl-Friedrich-Gymnasium, Zug. 4/1977, Nr. 9, Konferenzprotokolle 1921-1937, Schuljahr 1927/28, 8. Konferenz, 25.11.1927.

⁴⁰ Vgl. GLA 235, Nr. 17983.

⁴¹ Es handelt sich hier im Übrigen – womöglich nicht zufällig – um die beiden SPD-Mitglieder im Kollegium.

bens dürfte jedoch die Tatsache sein, dass sich bei einer Beratung im Februar 1929 die Mehrheit des Kollegiums – im Gegensatz zu anderen höheren Schulen der Stadt – gegen die Anschaffung eines Schullandheims aussprach,

„da ein Bedürfnis hierfür nicht vorliege und der Aufenthalt der Schüler in einem Landheim Störungen im regulären Unterrichtsbetrieb mit sich bringe, die der Lehrplan eines Gymnasiums nicht ertrage [...]“. ⁴²

Zusammenfassend lässt sich somit sagen: Der Personalwechsel der frühen Weimarer Jahre führt am KFG zu keiner konzeptionellen Erneuerung. Bleibt in pädagogischer Hinsicht die Tradition weitgehend ungebrochen, lassen sich in politischer Beziehung immerhin ein ausgeprägtes Engagement und schare Kontroversen feststellen. Die kollektivbiographische Analyse vermag dabei jedoch weder eindeutige Zusammenhänge noch klare Generationsprofile herauszuarbeiten.

4. Die nationalsozialistische Zeit

Die Machtübergabe an die Nationalsozialisten im Januar 1933 markiert in personeller Hinsicht keinen radikalen Einschnitt am KFG.⁴³ Zu verzeichnen sind zwei Karrieresprünge – Kraft wurde ins Ministerium berufen, der evangelische Religionslehrer in den Badischen Oberkirchenrat – und die Zwangsversetzung eines der republikanisch engagierten Lehrer auf der Grundlage des Gesetzes zur Wiederherstellung der Berufsbeamtentums. Die Entlassung des einzigen jüdischen Lehrers der Anstalt erfolgte, da es sich um einen Kriegsteilnehmer handelte, erst Ende 1935, ein anderer allerdings, selbst – nach nationalsozialistischen Rassekriterien – ‚Mischling‘ und mit einer Jüdin verheiratet, musste schon zum 1. April 1934 den Schuldienst verlassen. Außerdem wurden zwei der älteren Lehrkräfte nun vorzeitig in den Ruhestand versetzt. Bemühungen, den Arbeitsmarkt auf diesem Wege zu entlasten, hatten allerdings schon vor 1933 eingesetzt. So war den Lehrern diese Möglichkeit bereits 1931 eröffnet und wärmstens ans Herz gelegt worden, und in ihren „Weihnachtsberichten“ mussten die Direktoren im gleichen Jahr angeben, wer ihrer Ansicht nach auf Grund gesundheitlicher Probleme und gesicherter wirtschaftlicher Stellung für eine

⁴² StadtA Mannheim, Karl-Friedrich-Gymnasium, Zug. 4/1977, Nr. 9, Konferenzprotokolle 1921-1937, Schuljahr 1928/29, 9. Konferenz, 11.2.1929.

⁴³ Zur Geschichte der Schule im NS vgl. vor allem die kenntnisreiche und detaillierte, von Tendenzen zur ‚Weichzeichnung‘ allerdings nicht freie Darstellung von Müller 1988; der Verfasser hat dem Kollegium des KFG zunächst als Referendar (1932/33), dann als Assessor (1936-40) und Studienrat (1951-57), schließlich als Schulleiter (1957-74) angehört. Zu den Mannheimer Schulen im NS insgesamt auch Nieß 1996.

vorzeitige Zurruehesetzung in Frage kam. Der Direktor des KFG beschränkte sich allerdings auf sachliche Angaben und enthielt sich aller Vorschläge –um selbst im folgenden Jahr das erste Opfer der neuen Regelung an der Schule zu werden.

Schon vor der Machtübergabe an die Nationalsozialisten hatte auch ein Zustrom von jungen Lehramtsassessoren eingesetzt, der sich 1932 noch einmal deutlich verstärkte. Zwei bis vier Assessoren kamen von da an jährlich an die Schule, im Ganzen bis Kriegsbeginn knapp 30. Für die meisten war das KFG nur eine Durchgangsstation, die sie nach ein oder zwei Jahren wieder verließen, lediglich neun blieben länger als drei Jahre und ganze drei wurden zu einem Teil des Stammkollegiums, darunter einer der späteren Schulleiter; diese schieden erst Ende der 60er bzw. zu Beginn der 70er Jahre aus dem Dienst. Die hohe Fluktuation lässt jedoch erkennen: Es war noch kein ‚Generationswechsel‘, der sich hier in den 30er Jahren mit dem Zustrom junger Lehrkräfte vollzog. Die ganz überwiegende Mehrheit des Kollegiums entstammte vielmehr nicht nur zu Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft, sondern auch noch im Jahr 1939 jener Altersgruppe der zwischen 1883 und 1892 Geborenen, die kurz vor oder nach dem 1. Weltkrieg ihre erste feste Anstellung erhalten hatten. Immerhin gab nun aber eine neue Altersgruppe schon einmal ihre Visitenkarte in der Schule ab. Es handelte sich dabei um Angehörige der Geburtsjahrgänge 1903 bis 1910, die den Weltkrieg als Kinder erlebt, ihr Abitur nach Kriegsende abgelegt und ihr Studium in den mittleren bis späten Weimarer Jahren absolviert hatten. Sie trafen nach Abschluss ihrer Ausbildung auf eine überaus kritische Arbeitsmarktlage, die durch eine Überfüllung von bis dahin unbekanntem Ausmaß und zugleich durch eine äußerst restriktive Ausgabenpolitik von staatlicher Seite gekennzeichnet war.⁴⁴ So standen sie vor einer höchst ungewissen Zukunft, die für sie, wollten sie ihr Vorhaben, an der Schule tätig zu sein, nicht aufgeben, im besten Falle unsichere, oft rasch wechselnde Arbeitsverhältnisse bereit hielt.

⁴⁴ Vgl. dazu vor allem Nath 1986, S. 35ff. Naths Studie bezieht sich zwar ausschließlich auf Preußen, doch war die Lage in Baden nicht anders. Noch ehe in Preußen die erste amtliche Warnung vor Aufnahme eines Lehramtsstudiums erging (vgl. ebd., S. 36), gab das badische Kultusministerium im Februar 1929 bekannt, dass eine Übernahme der Assessoren künftig nur noch nach Bedarf stattfinden werde, es auch keine Wartelisten mehr gebe, sondern die Ablehnung endgültig sei (vgl. Amtsblatt 1929, S. 17). Ein Jahr später wurden die Bestimmungen nochmals drastisch verschärft: Ab 1934 sollten nur noch diejenigen eine Chance auf Anwartschaft erhalten, denen dies bei Studienbeginn auf der Grundlage eines Gutachtens des Direktors ihrer Schule zugesichert worden war (vgl. Amtsblatt 1930, S. 30)! Im Dezember 1932 erschien schließlich eine Bekanntmachung, dass im folgenden Jahr nur eine kleine Zahl von Absolventen des Vorbereitungsdiensts an den höheren Schulen Aufnahme finden könne – und auch dann zunächst nur als freiwillige Hilfsarbeiter ohne Vergütung (vgl. Amtsblatt 1932, S. 129).

Dem entsprechend hat es auch nur einer von den jüngeren Lehrern, die längere Zeit am KFG unterrichtet haben, geschafft, noch vor Beginn des Weltkriegs zum Studienrat zu avancieren – und dazu bedurfte es immerhin eines Olympiasiegs.⁴⁵ Allen anderen gelang dies erst im Laufe des Jahres 1940, im Einzelfall noch später, und die meisten erhielten die Nachricht über ihre Ernennung mit der Feldpost.

Mochte der Januar 1933 für das Mannheimer KFG auch nicht mit tief greifenden personellen Veränderungen verbunden sein, so sah sich das Kollegium nun doch mit der Erwartung konfrontiert, zur ‚nationalen Erhebung‘ seinen Teil beizutragen und sich innerhalb wie außerhalb der Schulmauern in der Partei, ihren Gliederungen und Verbänden zu engagieren.⁴⁶ Diese Erwartung war Teil eines neuen Rollenverständnisses, das den Lehrer – auch den akademisch gebildeten – weniger als Unterrichtenden und Kulturvermittler denn als ‚Führer und Kamerad‘ seiner Schüler betrachtete.⁴⁷

Untersucht man die Frage, wieweit die Lehrerschaft des KFG diesen Erwartungen entsprochen hat, zunächst wieder nach der politischen Seite und konzentriert sich dabei auf die Mitgliedschaft in Organisationen, zeigt sich, dass sich keiner der Lehrer diesen Erwartungen vollständig entzogen hat. Die Älteren zwischen 1883 und 1892 Geborenen, beschränkten sich allerdings, sofern sie nicht schon Parteigenossen waren, auf die Mitgliedschaft im Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) (und auch dies meist erst nach der Gleichschaltung des Philologenverbands⁴⁸), in der NS-Volkswohlfahrt (NSV) und im Reichsluftschutzbund. In diesen Verbänden waren einige auch zur Übernahme kleinerer Ämter auf lokaler Ebene bereit. Parteieintritte blieben in dieser Altersgruppe hingegen selten. So gelang es am KFG gerade einmal, die durch die Beförderungen eingetretenen ‚Verluste‘ auszugleichen: Neben einem früheren Deutschnationalen und Mitglied des Stahlhelm trat – allerdings erst 1937 – auch ein aktives Mitglied des Zentrums der NSDAP bei. Im Ergebnis finden sich so im Kollegium des Schuljahrs 1938/39 in dieser Altersgruppe, der insgesamt 23 Lehrer angehörten, immer noch nicht mehr als fünf Parteimitglieder.

Anders liegen die Verhältnissen bei den Jüngeren, zwischen 1903 und 1910 Geborenen. Unter den 11 Lehrern dieser Altersgruppe gibt es im Jahr vor

⁴⁵ Der junge Mann gewann bei den Ruderwettbewerben der Olympischen Spiele 1936 in Berlin die Goldmedaille im Doppelzweier, wurde im darauf folgenden Monat schon zum ‚Professor‘ ernannt und in dieser Stellung im April 1937 dem KFG zugewiesen; vgl. GLA 235, Zug. 1967/41, Nr. 4635.

⁴⁶ Vgl. Müller 1988, S. 23ff.

⁴⁷ Vgl. Leschinsky 2000, S. 127f.

⁴⁸ Vgl. dazu Eilers 1963, S. 76ff.

Kriegsbeginn nur zwei, die nachweislich nicht zur Partei gehören und auch nicht als Parteianwärter geführt werden (für drei weitere fehlen die Angaben). Aus diesem höheren Anteil an Parteimitgliedern kann jedoch nicht umstandslos auf eine – etwa durch generationsspezifische Erfahrungen bedingte – höhere Begeisterung für den Nationalsozialismus oder die ‚nationale Erhebung‘ geschlossen werden. Zu berücksichtigen ist vielmehr auch der enorme Druck, der auf die Lehramtskandidaten ausgeübt wurde. So gab das Badische Kultusministerium im November 1936 allen ihm unterstellten Dienststellen einen Erlass des Reichspostministers zur Kenntnis, in dem nachdrücklich auf die Pflicht aller Beamten zur Betätigung in den Gliederungen der Partei hingewiesen wurde und in dem es hieß:

„Ich muss dies in erster Linie von den Beamtenanwärtern erwarten, vor deren planmäßiger Anstellung ich mir zunächst ein Bild darüber verschaffen werde, ob und wie sie sich in den Gliederungen der NSDAP oder in den ihr angeschlossenen Verbänden betätigen, zum mindesten, ob sie denselben angehören. Ich behalte mir vor, Anwärter, die diesen Organisationen weder angehören noch sich in ihnen betätigen und damit offenkundig ihre Interessenlosigkeit gegen die Einrichtungen des nationalsozialistischen Staates und der NSDAP. bekunden, von der Überführung in das planmäßige Beamtenverhältnis zurückzustellen, u.U. muß die Kündigung ihres Dienstverhältnisses erwogen werden.“⁴⁹

Nach dieser Maßgabe, so der Badische Kultusminister, werde ab sofort auch im Bereich der Unterrichtsverwaltung verfahren.

Der Blick in die Personalakten der Betroffenen macht deutlich, dass es sich dabei nicht um eine leere Drohung gehandelt hat, auch wenn der zuständige Referent im Ministerium durchweg größere Bereitschaft zeigte, die Aufnahme in das Beamtenverhältnis zu befürworten, als die Parteistellen in Karlsruhe und München. Mehrfach sind abschlägige Bescheide seitens des Gaupersonalamts dokumentiert.

„Wie meine Ermittlungen ergaben,“ so heißt es etwa in einem Falle, „steht Lehramtsassessor [...] der nationalsozialistischen Weltanschauung vollkommen fremd gegenüber. Dem politischen Zeitgeschehen bringt er ebenfalls nicht das geringste Interesse entgegen. In seinem Gesamtverhalten kommt auch eine durchaus negative Einstellung zu Staat und Bewegung zum Ausdruck. Die politische Zuverlässigkeit kann ihm daher nicht zugesprochen werden.“⁵⁰

Der Referent bestellte den Betroffenen daraufhin ins Ministerium und machte ihn, wie es im Aktenvermerk heißt, „eindringlich darauf aufmerksam, dass er als Akademiker erst recht mit gutem Beispiel den anderen Volksgenossen vorangehen und dass von ihm tätige Mitarbeit verlangt werden müsse“⁵¹. Der Assessor versprach, der Aufforderung nachzukommen, und übernahm auch tatsächlich

⁴⁹ GLA 235, Nr. 48477.

⁵⁰ GLA 235, Zug. 1967/41, Nr. 2467.

⁵¹ Ebd.

das Amt eines Propagandawalters in der Volkswohlfahrt, dem Refugium aller gegenüber dem NS Zurückhaltenden. Die Partei erachtete dieses Engagement allerdings als ungenügend und lehnte die Überführung des mittlerweile auch schon nicht mehr jungen Mannes ins außerplanmäßige Beamtenverhältnis noch zwei weitere Male mit dem Hinweis ab, sein „Gesamtbild“ weise „keine wesentlichen Änderungen auf“⁵². Wenn sie dieser Überführung im November 1939 schließlich doch ihre Zustimmung gab, so geschah das ausschließlich in Rücksicht auf die mittlerweile erfolgte Einberufung des Assessors zum Kriegsdienst und die beamtenrechtliche Sicherung seiner Familie.

Der dargestellte Fall steht nicht alleine. Besonders bei ehemaligen Mitgliedern oder notorischen Sympathisanten des Zentrums hegte die Parteistellen den Verdacht fortdauernder weltanschaulicher Gegnerschaft und erwarteten daher besonders handfeste Beweise für einen Gesinnungswandel. Drei der langjährigen Assessoren des KFG haben sich diesem Druck gebeugt und sind in den Jahren 1937/38 in die NSDAP eingetreten.⁵³ Zwei andere – darunter der bereits ausführlicher gewürdigte – haben diesen Schritt vermieden und mit kleinen Ämtern in der NSV auf niedrigstmöglichem Niveau des Engagements durchzukommen gesucht. Die Einberufung zum Kriegsdienst im Herbst 1939 hat beide vor weiteren Pressionen bewahrt und für ihre rasche Beförderung zum Studienrat und damit für die Übernahme ins planmäßige Beamtenverhältnis gesorgt.

Drei weitere Mitglieder dieser Altersgruppe haben hingegen schon früh – und nicht äußerem Druck gehorchend – den Weg in die Gliederungen der Partei gefunden⁵⁴, darunter ein Assessor, der in politischer wie pädagogischer Hinsicht den nationalsozialistischen Vorstellungen von einem ‚neuen Lehrer‘ recht genau entsprach.

Der junge Mann, promovierter Neuphilologe, war bis zum 30. April 1933 noch Mitglied der Deutschnationalen Volkspartei. Am 1. Mai 1933 trat er in den NSLB und am 1.9. desselben Jahres in die HJ ein. Zu diesem Zeitpunkt knapp 30 Jahre alt, übernahm er hier rasch leitende Funktionen im Jungvolk, war zunächst ständiger Mitarbeiter im Stab des Jungbanns und Oberbannschulungsleiter, dann Jungbannschulungsleiter, schließlich Oberjungzugführer und HJ-Vertrauenslehrer am KFG. Der Partei trat er nach Aufhebung der Mitgliedersperre zum 1. Mai 1937 bei, nachdem er seit Februar diesen Jahres in ihr schon als Blockhelfer tätig gewesen war. Pädagogisch engagierte er sich innerhalb der Schule ebenfalls schon früh als Vertreter

⁵² Ebd.

⁵³ Sie haben jeweils, als es nach 1945 um ihre Entnazifizierung ging, auf diesen Druck aufmerksam gemacht. Zwei von ihnen haben dann später über viele Jahre als Direktor bzw. stellvertretender Schulleiter die Geschehnisse des Karl-Friedrich-Gymnasiums wesentlich mitbestimmt (vgl. GLA 235, Zug. 1967/41, Nr. 109, 5209; GLA 467, Zug. 1983/56, Nr. 520).

⁵⁴ Zwei von ihnen findet man denn auch auf dem offiziellen Foto des Kollegiums vom Mai 1938 als einzige in Uniform (vgl. Müller 1988, zweite Umschlagseite).

der neuen Richtung. So hielt er in der Fachkonferenz über Vererbungslehre, Rassenkunde und Familienkunde am 20.2.1934 das Referat „über die zukünftige Einbeziehung der Rassenkunde in die Fächer Deutsch, Geschichte und Geographie auf der Unter- und Mittelstufe“⁵⁵. Er engagierte sich ferner bei der Durchführung des Staatsjugendtages, und als zum Schuljahr 1937/38 die neuen Lehrpläne erschienen, wurde ihm wiederum das Referat über den ‚neuen Deutschunterricht‘ übertragen.

„Deutschunterricht“, so fasste der Protokollant die Ausführungen des Assessors bei dieser Gelegenheit zusammen, „ist Gesinnungsunterricht, jede Deutschstunde eine Bekenntnisstunde. In keinem anderen Fach (außer Geschichte) tritt die Persönlichkeit des Lehrers so stark in den Vordergrund wie hier. Der Deutschunterricht soll zum Wesen des Deutschen u. des deutschen Menschen führen. Die Rasseidee (Rasse verstanden als eine im völkischen Gedanken und Raum gebundene Gemeinschaft) soll ebenso wie in allen übrigen Unterrichtsfächern oberster Gesichtspunkt sein. Die uns anvertrauten Menschen sollen zum vollen und selbstverantwortlichen Einsatz für das Leben unseres Volkstums u. unserer Volksgemeinschaft geführt werden.“⁵⁶

Es erscheint angesichts solcher, ganz im Geist der neuen Richtlinien gehaltenen Ausführungen wenig überraschend, dass der Assessor im folgenden Jahr zum Kreissachbearbeiter für Deutschkunde im NSLB avancierte. Nach kurzem Kriegseinsatz und anschließender UK-Stellung bat er beim Ministerium im Frühjahr 1940 um „Einweisung in die erzieherische Front im Elsass“⁵⁷. Dem Ersuchen wurde im November 1940 durch Abordnung an die Erwin von Steinbach-Schule in Straßburg entsprochen. Ein Bericht des dortigen Schulleiters vom März 1942 lässt erkennen, dass der mittlerweile zum Studienrat beförderte Lehrer alle im NS von einem ‚Jugendführer‘ erwarteten Eigenschaften in hohem Maße in sich vereinigte:

„Dr. [...] ist ein frischer, aufgeschlossener Mensch, der für die erzieherischen Aufgaben unserer Zeit alle Voraussetzungen besitzt. [...] Mit einem gediegenen Wissen verbindet er ein erfreuliches methodisches Geschick. Durch die Lebendigkeit und die Lebensnähe seines Unterrichts weiß er sich immer wieder das Interesse und die Mitarbeit seiner Schüler zu sichern. Seine Lehrerfolge müssen als einwandfrei gut angesprochen werden. Zu diesem Ergebnis trägt auch seine gute und straffe Disziplin bei, die doch wieder gesunden Kameradschaftssinn durchblicken lässt. Seine ganze Art sichert ihm schnell ein gutes Verhältnis zu den Schülern, die er zielbewusst zu führen versteht.“⁵⁸

Im April 1943 wird der Lehrer als kommissarischer Leiter an die Lehrerbildungsanstalt für Mädchen in Karspach im Oberelsass abgeordnet, ein gutes Jahr später erhält er das Kriegsverdienstkreuz, dessen Verleihung er als Anerkennung „für meinen Einsatz in der Bewegung in HJ und Schule“ dankend annimmt. „Die Auszeichnung wird mir Verpflichtung sein, weiter

⁵⁵ StadtA Mannheim, Karl-Friedrich-Gymnasium, Zug. 4/1977, Nr. 9.

⁵⁶ StadtA Mannheim, Karl-Friedrich-Gymnasium, Zug. 4/1977, Nr. 10, S. 7.

⁵⁷ GLA 467, Zug. 1983/56, Nr. 560. Nach dem Sieg über Frankreich wurde das Elsass faktisch dem Deutschen Reich angegliedert und unter gemeinsame Zivilverwaltung mit Baden gestellt. Von Baden aus wurde in der Folgezeit eine gezielte Germanisierungspolitik auch und gerade im Bereich des Bildungs- und Erziehungswesens betrieben, in deren Verlauf zahlreiche badische Lehrkräfte ins Elsass abgeordnet wurden – ein Kapitel deutsch-französischer Bildungsgeschichte, das noch kaum in Ansätzen geschrieben ist; vgl. Schweizer 1997; allgemein Kaller 2003b.

⁵⁸ GLA 467, Zug. 1983/56, Nr. 560.

meine ganze Kraft für die Sache des Führers und den Aufbau unseres Reiches einzusetzen.“⁵⁹ Der Zusammenbruch der nationalsozialistischen Herrschaft im folgenden Jahr setzt solchem Bemühen wie überhaupt der beruflichen Karriere des nunmehr 40-Jährigen zunächst ein Ende. Im Entnazifizierungsverfahren wird er von der Spruchkammer im November 1947 als ‚Belasteter‘ eingestuft – mit erheblichen Konsequenzen, nicht zuletzt dem einstweiligen Verbot zur Ausübung des Lehrerberufs. Im Revisionsverfahren vom Februar 1948 lautet der Spruch dann nur noch auf ‚minderbelastet‘ und im September 1948 wird schließlich auch ihm die Einstufung als ‚Mitläufer‘ zuerkannt. Zwar dauert es auf Grund von Widerständen innerhalb des Kultusministeriums noch ein weiteres Jahr, ehe der Lehrer wieder in den Schuldienst aufgenommen wird. Seiner im NS so hoffnungsvoll gestarteten Karriere hat die vierjährige Unterbrechung jedoch, wie sich rasch erweist, nicht geschadet. Im Mai 1955 wird er als stellvertretender Schulleiter eines Mannheimer Mädchengymnasiums zum Oberstudienrat befördert, zwei Jahre später zum Studiendirektor, ehe ihm schließlich 1959 die Leitung einer anderen renommierten höheren Schule am Ort übertragen wird, die er bis zu seiner Pensionierung im Jahr 1969 wahrnimmt.

Der berufliche Werdegang dieses Lehrers ist zweifellos in seiner Altersgruppe kein Einzelfall. Für die Assessorenschaft des Karl-Friedrich-Gymnasiums zählt der Betreffende jedoch, was pädagogisches und politisches Engagement in nationalsozialistischem Sinne angeht, zu den Ausnahmen. Mochten sich die meisten auch – mehr oder weniger bereitwillig – zu Mitgliedschaft und Mitarbeit bewegen lassen, zum Prototyp des nationalsozialistischen Erziehers taugten sie kaum. Was sich in einem Dienstzeugnis vom Januar 1936 über einen aus diesem Kreis formuliert findet, ist in ähnlicher Form auch aus anderen Beurteilungen herauszulesen:

„Ein Erzieher, wie wir ihn uns heute wünschen, ist Z. nicht. Dazu fehlt ihm männliche Härte, körperliche Rüstigkeit, Naturnähe und Erdverbundenheit. Infolge seiner stark intellektuellen Art neigt er etwas zu geistigem Hochmut.“⁶⁰

Sucht man auch bei dieser Altersgruppe nach möglichen biographischen Bestimmungsgründen für die unterschiedlichen politisch-pädagogischen Haltungen, zeichnen sich Zusammenhänge etwas deutlicher ab als in der Weimarer Zeit. So findet sich unter den drei expliziten NS-Anhängern kein Lehrer mit altsprachlicher Fakultas, während diese unter den eher Distanzierten dominieren. Letztere sind auch durchweg katholisch, zwei der anderen evangelisch, einer firmiert – nach Austritt aus der katholischen Kirche – als ‚gottgläubig‘. Eine

⁵⁹ Ebd.

⁶⁰ GLA 235, Zug. 1967/41, Nr. 5209. Die gewünschte ‚Lebendigkeit‘ und ‚Lebensnähe‘ des Unterrichts, das ‚kameradschaftliche‘ Verhältnis zu den Schülern bei gleichzeitiger ‚strammer Zucht‘ sind im Übrigen auch bei den älteren Parteigängern des NS im Kollegium nicht zu finden. Gerade die beiden NSLB-Vertrauenslehrer taugten diesbezüglich keineswegs als Vorbilder: Gegen beide waren bereits in Weimarer Zeit Disziplinarstrafen wegen Beschimpfung und körperlicher Züchtigung von Schülern verhängt worden – ein Verhalten, das auch und gerade im NS keineswegs den pädagogischen Leitlinien entsprach.

unter den Älteren schon in Umrissen erkennbare Merkmalskombination tritt so in der folgenden ‚Lehrergeneration‘ deutlicher hervor.⁶¹ Die Zugehörigkeit zur katholischen Konfession und zur Teilprofession der Altphilologen, so legt die kollektivbiographische Analyse nahe, begünstigen in dieser Altersgruppe eine reservierte Haltung gegenüber dem NS. Allerdings kann dies wiederum nur bedingt als ‚generationstypisch‘ gelten, finden die ‚Jungen‘ hierin doch Vorbild und Unterstützung bei einer Gruppe der Älteren. Dieser generationsübergreifende Charakter der Haltung aber verweist seinerseits auf die Bedeutung des institutionellen Rahmens: Die Schule mit ihrer spezifischen Tradition, ihrer Betonung des ‚Intellektuellen‘, ihrer geringen ‚Erdverbundenheit‘ schafft dafür die Bedingungen der Möglichkeit.

5. Nachkriegszeit

Der Mai 1945 markiert für das Karl-Friedrich-Gymnasium in personeller Hinsicht so wenig einen tiefen Einschnitt wie der Januar 1933. Zwar war das Vorkriegskollegium im Laufe der Kriegsjahre durch Pensionierungen, Versetzungen und Einberufung zum Kriegsdienst beträchtlich zusammengeschmolzen, doch fanden sich immerhin 13 Lehrer (von 31) aus diesem Kreis in den ersten Nachkriegswochen wieder in der Schule ein. Sechs von ihnen wurden allerdings noch im Herbst 1945 im Zuge der Entnazifizierungsmaßnahmen in der amerikanischen Zone wegen ihrer Mitgliedschaft in der NSDAP aus dem Schuldienst entlassen (wobei zwei schon im folgenden Frühjahr zurückkehren durften). Dies ändert aber nichts an der Tatsache, dass es Vertreter jener Altersgruppe waren, die kurz vor oder nach dem 1. Weltkrieg in die Schule eingerückt war, welche das KFG nun auch durch die Jahre der ‚Zusammenbruchsgesellschaft‘ führten. Im letzten Jahrzehnt ihrer Berufstätigkeit gerieten sie in eine zunehmend dominierende Stellung innerhalb der Schule auf Grund der Tatsache, dass die nachfolgende Altersgruppe zum Kriegsdienst einberufen wurde, manche aus diesem nicht oder erst verspätet zurückkehrten und viele der Zurückkehrenden durch ihre Beteiligung an NS-Organisationen – zumindest in den Augen der Besatzungsmacht – diskreditiert waren. So gehörten, als das KFG im Dezember 1945 den Unterrichtsbetrieb mit 11 Lehrkräften wieder aufnahm, sieben von ihnen den Geburtsjahrgängen 1883-1892 an, zwei – einschließlich des Schulleiters –

⁶¹ Es passt dazu, dass der Anteil der katholischen Schüler in den Jahren 1935 bis 1942 von 47,4% auf 58,2% stieg, die Anstalt also offensichtlich für katholische Eltern (als Ort des ‚Abseits‘?) attraktiver wurde.

waren sogar noch älter. Das Durchschnittsalter dieses ersten Nachkriegskollegiums lag bei über 55 Jahren.

Bis zum Ende der 1940er Jahre stieg die Zahl der Lehrer am KFG wieder auf über 20. Es waren nun auch vermehrt Angehörige der jüngeren Altersgruppe, die sich einfanden, doch blieben die Älteren nach wie vor in der Überzahl. Erst Anfang der 50er Jahre vollzog sich der ‚Generationswechsel‘: In rascher Folge kamen nun die jungen Kräfte der frühen Weimarer Jahre aus den Geburtsjahrgängen 1885 bis 1892 ins Pensionsalter. So weist das Kollegium des Schuljahrs 1953/54 nur noch vier Mitglieder dieser Altersgruppe auf, von denen nur einer schon in den 20er Jahren an der Schule gewesen war. Von den mittlerweile 32 Lehrkräften sind lediglich sieben länger als 10 Jahre an der Anstalt. Die Leitung der Schule liegt zwar immer noch in den Händen von zwei etwas Älteren, Angehörige jener in der Lehrerschaft selten vertretenen Geburtsjahrgänge der Jahrhundertwende, den Stamm bilden mit 13 Lehrkräften nun aber die Geburtsjahrgänge 1903 bis 1910.⁶² Krieg und Entnazifizierung haben – im Verbund mit dem ‚Akademikerzyklus‘ – dafür gesorgt, dass sie spät in die Position der Stammgruppe gelangt sind. So stehen auch sie inzwischen bereits in fortgeschrittenem Lebensalter (zwischen 45 und 50 Jahren), was sich in einem immer noch relativ hohen Durchschnittsalter bei den Festangestellten von 51 Jahren widerspiegelt.

Daneben taucht nun aber auch schon die nächste Altersgruppe am Karl-Friedrich-Gymnasium auf. Wieder klafft eine deutliche Lücke zur vorhergehenden: Die nunmehr Jungen gehören den Geburtsjahrgängen 1919 bis 1926 an. Insgesamt 20 Angehörige dieser Altersgruppe kommen zwischen 1949 und 1956 als Assessoren ans KFG, aus dem manche schon nach kurzer Zeit wieder ausscheiden, während es für andere zur beruflichen Heimat wird, die sie erst in den letzten Jahren der ‚alten‘ Bundesrepublik wieder verlassen. In der Forschung wird diese Altersgruppe gewöhnlich der ‚Hitlerjugend-Generation‘ zugerechnet, weil die ihr Zugehörenden durchweg im NS groß geworden sind, d.h. zumindest ihre ‚prägenden‘ Jugendjahre in diesem System erlebt haben, und alle noch aktiv am Krieg beteiligt waren.⁶³ Die genauere Betrachtung offenbart allerdings gerade in dieser Hinsicht beträchtliche Unterschiede: Haben die Ältesten dieser Gruppe (Jahrgänge 1919-1921) ihre schulische Ausbildung noch vor dem Krieg oder in dessen Anfängen unter halbwegs normalen Bedingungen abschließen

⁶² 1958 übernimmt dann auch einer aus dieser Altersgruppe die Schulleitung – wie sein Stellvertreter mit kurzer Unterbrechung schon seit den 30er Jahren an der Schule.

⁶³ Vgl. exemplarisch Rosenthal 1986. Auf die mittlerweile reichhaltige Literatur zu dieser und anderen ‚Generationen‘ des Untersuchungszeitraums und die jeweiligen Generationskonzepte kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

können, um dann für mehrere Jahre ganz vom Kriegsdienst absorbiert zu werden, so haben die Jüngeren (Jahrgänge 1925-1926) den Krieg weitgehend als Schüler erlebt und sind, nach vorzeitigem Schulabgang, nur noch für kurze Zeit in die Kämpfe einbezogen worden. Der Krieg sorgt dann jedoch hinsichtlich der weiteren beruflichen Laufbahn für eine weitgehende Einebnung der Altersunterschiede: Mit geringen Abweichungen absolvieren alle ihr Studium in den Jahren 1946 bis 1953. Nach Abschluss des Studiums treffen sie auf einen Arbeitsmarkt, der durch eine schon lange sich ankündigende, durch den Zuzug zahlreicher Lehrer aus den Ostgebieten zeitweise überdeckte Mangelsituation und entsprechend günstige Anstellungsaussichten gekennzeichnet ist.⁶⁴ Ein bis zwei Jahre nach der Pädagogischen Prüfung sind alle als Studienassessoren ins Beamtenverhältnis auf Widerruf aufgenommen, weitere zwei bis drei Jahre später erfolgt ihre Berufung zu Studienräten. Nach Einführung des Regelaufstiegs werden sie Anfang bis Mitte der 60er Jahre zu Oberstudienräten befördert.⁶⁵ Die nun in großem Maßstab einsetzende Bildungsexpansion mit der Ausdehnung des höheren Schulwesens auf der einen, die Schaffung neuer Beförderungsstufen in Gestalt der pädagogischen Fachleiter auf der anderen Seite trifft diese Gruppe im richtigen Alter (Mitte 40 bis 50). So erklimmen alle hier Betrachteten zu Beginn der 70er Jahre noch einmal eine neue Karrierestufe und werden Studiendirektoren, immerhin drei bringen es sogar bis zum Schulleiter.⁶⁶

Das Einrücken dieser Altersgruppe in den Schuldienst führte dazu, dass der Altersdurchschnitt am KFG bis zum Schuljahr 1956/57 mit 42,4 Jahren (einschließlich der Assessoren) fast wieder auf die Werte der frühen 20er Jahre sank. Dieser Altersdurchschnitt konnte in den folgenden Jahren auf Grund des Nachrückens einiger noch jüngerer Assessoren gehalten werden, dann allerdings blieb das Kollegium – auch in seiner personellen Zusammensetzung – für ein Jahrzehnt weitgehend konstant. Eine im Kern aus zwei Altersgruppen zusammengesetzte Lehrerschaft (1903-10; 1919-26) führte somit das Karl-Friedrich-Gymnasium und seine Schüler durch die Frühgeschichte der Bundesrepublik. Nach ihrer ‚Prägung‘ erscheint sie nicht unbedingt prädestiniert, der nachwachsenden Generation den Weg in die Demokratie zu bahnen. Beide Altersgruppen sind – in unterschiedlichem Alter und auf unterschiedliche Weise – vom Nationalsozialismus erfasst worden, die meisten aus der älteren waren Parteimitglie-

⁶⁴ Vgl. Titze/Nath/Müller-Benedict 1985, S. 103f.

⁶⁵ Zu den Veränderungen im Stellenkegel allgemein vgl. Bölling 1983, S. 164.

⁶⁶ Darunter auch der nächste Schulleiter des KFG selbst. Auf niedrigerer Stufe endete die berufliche Laufbahn nur bei der einzigen weiblichen Lehrkraft, die es – möglicherweise aber auch krankheitsbedingt – nur bis zur Oberstudienrätin brachte.

der,⁶⁷ die aus der jüngeren ausnahmslos über lange Jahre Mitglieder in den Jugendorganisationen. Wieweit sich dies auf die politische Haltung und die pädagogische Praxis in den 50er und 60er Jahren ausgewirkt hat, ist für den Einzelfall allerdings kaum noch feststellbar. Nach Abschluss der Entnazifizierung in den Jahren 1949/50 interessiert sich die vorgesetzte Behörde für die politische Haltung der Lehrer nicht weiter. Wird in den Dienstzeugnissen der frühen 50er Jahre zumindest noch floskelhaft versichert, die Treue des Betreffenden zum neuen Staat stehe außer Zweifel, wird solche Auskunft schon wenig später nicht mehr für nötig befunden. So erfährt man aus den Personalakten nur noch zufällig über (partei-)politisches Engagement. Die politische Einstellung wird innerhalb des weiten Rahmens, der durch die freiheitlich demokratische Grundordnung, und des engeren Rahmens, der durch den Antikommunismus als weltanschaulichem Konsens der Kalten Kriegszeit abgesteckt ist, zur Privatsache. Doch auch in pädagogischen Dingen zeigen sich die Personalakten kaum auskunftsfreudiger. Die einschlägigen Beurteilungen in den Dienstzeugnissen begnügen sich mit weitgehend stereotypen Formulierungen und dienen zunehmend nur noch der Unterfütterung von Beförderungsgesuchen. So bleibt man letztlich auf Überlieferungen verwiesen, die nur mit großer Einschränkung Aussagen über Einzelne oder Altersgruppen erlauben: die seit 1953 wieder publizierten Jahresberichte etwa, seit Ende der 50er Jahre Organ des philosophisch wie bildungspolitisch ambitionierten Schulleiters, oder die bis zum Jahr 1959 vorliegenden Protokolle der Lehrerkonferenzen.

Das Bild, das hieraus zu gewinnen ist, weist viele Züge jener ‚konservativen Kulturkritik‘ auf, die unlängst in einer Studie als Signum des Gymnasiums in den 1950er Jahren herausgestellt worden ist.⁶⁸ Die Rückbesinnung auf die – vom NS als letztem und höchstem Ausdruck einer zerstörerischen Moderne verleugneten – Werte des christlichen Abendlands verbindet sich hier mit dem Bemühen um Wahrung des elitären gymnasialen Anspruchs und um Aufrechterhaltung von Zucht und Ordnung angesichts der Verführungen einer sich ausbreitenden Freizeit-Unkultur. Die Behandlung von Disziplinarfällen wird in dieser Zeit denn auch zu einem der Hauptgegenstände der Lehrerkonferenzen und in großer Selbstverständlichkeit mündet sie nach wie vor in die Androhung von Schulverweisen oder die Verhängung von Arreststrafen.⁶⁹ Nicht alle derartigen Entscheidungen werden einstimmig gefällt, und gerne wüsste man, ob es eher

⁶⁷ So stehen im Kollegium des Schuljahrs 1953/54 unter den Angehörigen dieser Altersgruppe fünf Nichtmitgliedern 13 ehemalige Parteigenossen und ein Parteianwärter gegenüber (bei drei ungeklärten Fällen).

⁶⁸ Vgl. Gass-Bolm 2005, S. 81ff.

⁶⁹ Vgl. StadtA Mannheim, Karl-Friedrich-Gymnasium, Zug. 4/1977, Nr. 10, passim.

die jüngeren, nach dem Krieg ausgebildeten Lehrer sind, die hier für ein mildere Behandlung eintreten. Doch dies ist den Quellen leider nicht zu entnehmen. Ebenso wenig ist auszumachen, ob jene „stille Liberalisierung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses“, die Gass-Bolm für die frühen 60er Jahre meint feststellen zu können⁷⁰ und von der Anzeichen auch am KFG zu registrieren sind (spürbare Abnahme der Disziplinarfälle und -strafen, Zunahme der außerunterrichtlichen Aktivitäten), auf das Wirken dieser Altersgruppe und ihren wachsenden Einfluss in der Schule zurückzuführen sind. Die offizielle Selbstdarstellung des KFG in den Jahresberichten bleibt jedenfalls auch in dieser Zeit ganz geprägt vom energischen Kampf um die Erhaltung des humanistischen Gymnasiums und der Abwehr aller zeitgenössischen Schulreformansätze. Ihr Dauermotto lautet: „Periculum in mora!“⁷¹

6. Resümee

Was ergibt sich nun aus den hier dargelegten Befunden für die eingangs formulierten Fragen?

1. Betrachtet man zunächst die Aussagekraft des kollektivbiographischen Hintergrunds für das Handeln der Lehrer im Rahmen der Institution Schule, sei als erstes noch einmal darauf verwiesen, dass sich die Aufklärung dieses Hintergrunds im vorliegenden Zusammenhang auf einige wenige Aspekte beschränken musste – teils, weil das Material nicht mehr Auskunft gibt (z.B. was den familiären Hintergrund angeht, die Bedingungen des Aufwachsens, die Zugehörigkeit zu Jugendgruppen), teils, weil seine Auswertung Begrenzungen unterlag (etwa was die Ausbildung und ihr soziokulturelles Umfeld betrifft). Dies in Rechnung gestellt, lässt sich zum einen festhalten, dass der Zusammenhang zwischen den ermittelten biographischen Daten auf der einen, der politischen Haltung und der pädagogischen Praxis der Lehrer auf der anderen Seite zwar nicht durchweg zwingend erscheint: Lehrer mit ähnlichem biographischen Hintergrund differieren stark in den genannten Dimensionen, umgekehrt zeigen Lehrer mit sehr unterschiedlichem Hintergrund weitgehende Übereinstimmungen. Zumindest gewisse Regelmäßigkeiten sind jedoch auszumachen. So sind es in auffallender Häufigkeit katholische Lehrer und Lehrer mit althilologischer Fakultät (was, wie gezeigt, häufig zusammenfällt), die sich vor allem in der Vorkriegszeit entweder durch politische Abstinenz oder durch eine konservative, wohl auch gegenüber Re-

⁷⁰ Gass-Bolm 2005, S. 215ff.

⁷¹ KFG 1965, S. 21.

publik und Demokratie, mehr aber noch gegenüber der NS-Diktatur reservierte Haltung auszeichnen – und die mit dieser Haltung als langjährige Mitglieder des Kollegiums auch das Innenleben und die Außenerscheinung der Institution maßgeblich prägen. Das KFG wird durch sie nicht zu einem Hort des Widerstands gegen den NS, sein Einfluss erscheint aber doch abgedämpft.

2. Die auf Grund der vorliegenden Studien erwartbare Gliederung der Lehrerschaft in deutlich voneinander abgehobene Altersgruppen ist am KFG in der Tat feststellbar. Manches spricht auch dafür, dass es sich hier um ‚Lehrergenerationen‘ handelt: Das ausgeprägte politische Engagement in der Weimarer Zeit etwa oder der am Beispiel eines Assessors vorgestellte Typus des ‚neuen‘, NS-affinen Lehrers ließen sich wohl als generationsspezifische Phänomene deuten. Auf der anderen Seite finden sich jedoch gerade in der im vorigen Absatz beschriebenen Haltung vieler katholischer/altphilologischer Lehrkräfte, aber auch in grundlegenden pädagogischen Einstellungen generationsübergreifende Erscheinungen, von denen eine etwa vorhandene generationsspezifische Färbung zumindest auf dieser Ebene der Analyse nicht mehr wahrnehmbar ist.
3. Politischer Systemwechsel und Personalwechsel fallen, da auf einen kompletten Lehreraustausch jeweils verzichtet worden ist, in keinem der hier betrachteten Fälle zusammen. So finden sich am KFG in jedem der Systeme Lehrerkollegien, die in ihrer Mehrheit oder gar ausschließlich nicht nur im vorigen (oder vorvorigen) System aufgewachsen sind, sondern dort auch ihre Ausbildung genossen haben. Am wenigsten war noch die Weimarer Republik mit dieser ‚Hypothek‘ belastet, doch erwies sich der umfassende Personalwechsel in ihrer Frühzeit am Ende nicht als Vorteil für die Durchsetzung ihres politisch-pädagogischen Programms: Nur wenige der Jüngeren am KFG entwickelten eine wirklich positive Haltung zum neuen Staat, eine größere Zahl von ihnen stellte sich auf die Seite seiner Gegner. Obwohl der folgende Systemwechsel auf ein älteres Kollegium traf, fand er insofern sogar günstigere Voraussetzungen vor. Zudem rückten nun junge, durch die Krisenjahre der Weimarer Republik geprägte Lehrkräfte nach. Manche von ihnen bestätigten auch die Hoffnungen, die das Regime mit ihnen verband, bei einem größeren Teil aber ließ sich die Folgebereitschaft nur durch äußeren Druck erzwingen. (In diesem ganz spezifischen Sinne haben es Regime tatsächlich mit jungen, beruflich noch ungesicherten Lehrern leichter.) Eine grundlegende Veränderung der Schule im NS-Sinne aber war am KFG mit der Verjüngung des Kollegiums in den 30er Jahren nicht verbunden. In der frühen Bundesrepublik wurden diese aus Krieg und Gefangenschaft heimkehrenden, frisch ent-

nazifizierten Lehrer rasch zur bestimmenden Altersgruppe. Als wirkliche Belastung für die Integration in den demokratischen Staat hat sich diese Tatsache nicht erwiesen. Dies mag auch daran gelegen haben, dass die Anforderungen des neuen Staates an die politische und pädagogische Umorientierung nicht allzu hoch waren. Unter dem Dach eines kulturkonservativ, elitär und autoritär geprägten Gymnasiums konnte in den 50er Jahren auch manche im vormaligen System gewachsene Einstellung überdauern. Und ernsthaft auf die Probe gestellt wurden die politische Haltung der Lehrerschaft jener Altersgruppe in der Bundesrepublik, anders als in Weimar, eben nicht – oder doch erst am Ende der 60er Jahre. Aber das ist eine andere Geschichte.

Fazit: Die kollektivbiographische Untersuchung der Lehrerschaft des Mannheimer Karl-Friedrich-Gymnasiums von den 1920er bis zu den 1960er Jahren vermag einstellungs- und handlungsrelevante biographische Faktoren, auch generationsspezifische Phänomene und schließlich Interferenzen zwischen System- und Personalwechseln festzustellen. Sie lässt aber auch hinsichtlich politischer und – noch mehr – pädagogischer Einstellungen und Haltungen starke Kontinuitäten erkennen. Sie verweist damit nicht zuletzt auf das Eigengewicht der Institution als eines Biographien, Altersgruppen und politische Systeme übergreifenden Handlungsrahmens. Das Karl-Friedrich-Gymnasium ‚schafft‘ sich eben auch sein Personal, prägt selbst die Biographien der Lehrer und sorgt mit für die ‚Vererbung‘ bestimmter Haltungen und Einstellungen von einer Lehrer-, ‚Generation‘ zur nächsten. Möglicherweise charakterisiert dies nicht nur in diesem speziellen Fall das Verhältnis von Biographie und Institution – zumindest bei so langlebigen Einrichtungen wie dem humanistischen Gymnasium.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Generallandesarchiv Karlsruhe (GLA)

Bestand 235 Kultusministerium

- Nr. 17983, 48477

- Zug. 1967/41, Nr. 109, 812, 1977, 2467, 4635, 5209

Bestand 467 Oberschulamt

- Zug. 1983/56, Nr. 520, 560

Stadtarchiv Mannheim (StadtA Mannheim)

Bestand Karl-Friedrich-Gymnasium

- Zug. 4/1977, Nr. 9, 10

Gedruckte Quellen

Amtsblatt des Badischen Ministeriums des Kultus und Unterrichts. Karlsruhe 1929, 1930, 1932.

- Karl-Friedrich-Gymnasium Mannheim [KFG]: Jahresberichte 1959-1960, 1962-1963, 1964-1965. o.O. o.J. [Mannheim 1960, 1963, 1965].
- Stadt Mannheim. Stabsstelle Stadtforschung: Halbjahresbericht 1/03: Konfessionen einst, jetzt und künftig innerhalb Mannheims. o.O. [Mannheim] 2003.

Literatur

- Becker, H./Kluchert, G.: Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart 1993.
- Bölling, R.: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart. Göttingen 1983.
- Eilers, R.: Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat. Köln u. Opladen 1963.
- Fecht, R.: Geschichte des Karl-Friedrich-Gymnasiums seit 1907. In: Karl-Friedrich-Gymnasium 1807-1957. Gedenkblätter zum 150jährigen Bestehen. o.O. o.J. [Mannheim 1957], S. 15-40.
- Gallus, A.: Biographik und Zeitgeschichte. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 2005, H. 1-2, S. 1-10.
- Gass-Bolm, T.: Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen 2005.
- Glaser, E./Schmid, P.: Biographieforschung in der Historischen Pädagogik. In: Krüger/Marotzki 2006, S. 363-389.
- Hesse, A.: Die Professoren und Dozenten der preußischen Pädagogischen Akademien (1926-1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933-1941). Weinheim 1995.
- Horn, K.-P.: Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn/Obb. 2003.
- Kaller, G.: Baden in der Weimarer Republik. In: Schwarzmeier, H./Schaab, M. (Hrsg.): Handbuch der baden-württembergischen Geschichte. 4. Bd.: Die Länder seit 1918. Stuttgart 2003(a). 23-72.
- Kaller, G.: Baden in der Zeit des Nationalsozialismus. In: Schwarzmeier, H./Schaab, M. (Hrsg.): Handbuch der baden-württembergischen Geschichte. 4. Bd.: Die Länder seit 1918. Stuttgart 2003(b), S. 151-230.
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb. u. aktualis. Aufl. Wiesbaden 2006.
- Kunz, L.: Höhere Schule und Philologenverband. Untersuchungen zur Geschichte der Höheren Schule und ihrer Standesorganisationen im 19. Jahrhundert und zur Zeit der Weimarer Republik. Frankfurt/M. 1984.
- Laubach, H.-C.: Die Politik des Philologenverbandes im Deutschen Reich und in Preußen während der Weimarer Republik. Frankfurt/M./Bern/New York 1986.
- Leschinsky, A.: Schule in der Diktatur. Die Umformung der Schule im Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus. In: Benner, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. (Zeitschrift für Pädagogik. 42. Beihefte) Weinheim u. Basel 2000, S. 116-138.
- Mannheim, K.: Das Problem der Generationen. In: ders.: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk, eingel. u. hrsg. v. K. H. Wolff. Berlin u. Neuwied 1964, S. 509-565.
- Meusel, H.: Zur Geschichte und Bedeutung des Mannheimer Lyceums, des heutigen Karl-Friedrich-Gymnasiums, im Zusammenhang mit der Entwicklung des badischen Schulwesens. In: Müller, K. A. (Hrsg.): Dreihundert Jahre Karl-Friedrich-Gymnasium. Vergangenheit und Gegenwart einer Mannheimer Schule. Mannheim 1972, S. 113-148.

- Mohr, A.: ‚Ein gebildet sein wollender Mensch‘. Herbert Kraft, Präsident des Badischen Landtags. In: Kissener, M./Scholtysek, J. (Hrsg.): Die Führer der Provinz: NS-Biographien aus Baden und Württemberg. Konstanz 1999, S. 311-332.
- Müller, D. K./Zymek, B.: Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800-1945. (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. II: Höhere und mittlere Schulen, Teil 1). Göttingen 1987.
- Müller, K. A.: Von den Anfängen unserer Schule 1665 bis 1807. In: ders. (Hrsg.): Dreihundert Jahre Karl-Friedrich-Gymnasium. Vergangenheit und Gegenwart einer Mannheimer Schule. Mannheim 1972, S. 7-112.
- Müller, K. A.: Das Karl-Friedrich-Gymnasium in Mannheim 1933-1945. Eine deutsche Schule im Dritten Reich. Heidelberg 1988.
- Nath, A.: Die Studienratskarriere im Dritten Reich. Systematische Entwicklung und politische Steuerung einer zyklischen ‚Überfüllungskrise‘ – 1930 bis 1944. Frankfurt/M. 1988.
- Nieß, U.: Mannheims Schul- und Bildungsgeschichte im Kaiserreich. Das Beispiel der Elementarschulen und der höheren Lehranstalten. In: Kirchgässner, B./Becht, H.-P. (Hrsg.): Stadt und Bildung. Sigmaringen 1997, S. 137-156.
- Nieß, U.: ‚Wie ist der Lehrer zu bedauern...‘ Mannheims Höhere Schulen im NS-Staat. In: Becht, H.-P./Schadt, J. (Hrsg.): Wirtschaft – Gesellschaft – Städte. Festschrift für Bernhard Kirchgässner zum 75. Geburtstag. Ubstadt-Weiher 1998, S. 335-348.
- Probst, H.: Die soziale Herkunft der Schüler des Karl-Friedrich-Gymnasiums in Mannheim von 1807 bis 1970. In: Müller, K. A. (Hrsg.): Dreihundert Jahre Karl-Friedrich-Gymnasium. Vergangenheit und Gegenwart einer Mannheimer Schule. Mannheim 1972, S. 149-165.
- Rasche, U.: Studien zur Habilitation und zur Kollektivbiographie Jenaer Privatdozenten 1835-1914. In: Gerber, S./Steinbach, M. (Hrsg.): ‚Klassische Universität‘ und ‚akademische Provinz‘. Die Universität Jena von der Mitte des 19. bis in die dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts. Jena 2005, S. 131-193.
- Rosenthal, G.: Die Hitlerjugend-Generation. Biographische Thematisierung als Vergangenheitsbewältigung. Essen 1986.
- Schweizer, Hans-Martin: ‚Klare Verhältnisse schaffen‘. Nationalsozialistische Schulpolitik im Elsaß zwischen 1940 bis 1945. In: Karlsruher pädagogische Beiträge 41 (1997), S. 48-81.
- Titze, H.: Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen 1990.
- Titze, H./Nath, A./Müller-Benedict, V.: Der Lehrzyklus. Zur Wiederkehr von Überfüllung und Mangel im höheren Lehramt in Preußen. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), S. 97-126.
- Wielandt, F.: Schule und Politik in Baden während der Weimarer Republik. Diss. phil. Freiburg i.Br. 1976.
- Wildt, Michael: Generation der Unbedingten. Das Führungskorps des Reichssicherheitshauptamtes. Hamburg 2002.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Gerhard Kluchert, Universität Flensburg, Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg

e-Mail: gerhard.kluchert@uni-flensburg.de

Jüdische Lehrerinnen an öffentlichen Schulen der Stadt Frankfurt am Main (1880-1935)

Im Frankfurter Institut für Stadtgeschichte (Stadtarchiv) fand sich unter den bisher fast gänzlich ungeordneten Aktenbergen des Schulamtes aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts auch eine bemerkenswerte Anzahl (20) von Personalakten jüdischer Lehrerinnen an öffentlichen Schulen.¹ Diese Funde verweisen auf Besonderheiten der Geschichte des Frankfurter Bürgertums und der von ihm geprägten städtischen Kultur des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts. Denn aus keiner anderen deutschen Stadt ist – angesichts der auch in der Weimarer Republik andauernden Vorbehalte gegen Juden im Staatsdienst – eine solche Zahl jüdischer Lehrerinnen an öffentlichen Schulen bekannt.² Im Blick auf ganz Preußen ging Huerkamp noch von „elf jüdischen Lehrerinnen an öffentlichen Schulen“ vor 1933 aus, als sie über die Studienpräferenzen jüdischer Studentinnen schrieb.³

In der Frankfurter Stadt- und Schulgeschichtsschreibung ist diese Besonderheit unbekannt.⁴ Ganz allgemein fehlen bisher Untersuchungen zu jüdischen Lehrerinnen in Deutschland. Insofern scheint es wichtig, die Frankfurter Archivfunde in die Forschungsdiskussion einzubringen. Aufgrund des Materials – und durch den Vergleich mit den beruflichen Bedingungen der nicht-jüdischen Lehrerinnen an öffentlichen Schulen – ist es möglich, Professionsbiographien für diese zwanzig zwischen 1880 und 1935 tätigen Lehrerinnen zu rekonstruieren und damit der Erziehungsgeschichte einen Baustein hinzuzufügen.

¹ Wie viele Personalakten jüdischer Lehrerinnen unter den ca. 20.000 Personalakten aller etwa zwischen 1900 und 1945 im Frankfurter Schulwesen Tätigen lagern und wie hoch ihr Anteil an diesen vor dem Nationalsozialismus war, lässt sich beim gegenwärtigen Stand der Arbeiten noch nicht sagen. Jedenfalls fehlen zu weiteren, inzwischen uns vom Namen her bekannten jüdischen Lehrerinnen noch die Akten. Auch andere Dokumente des Schulamtes geben keinen vollständigen Aufschluss über ihre Zahl. Für die Rekonstruktion typischer Bildungs- und Berufsverläufe wurde neben den Personalakten auch auf eine Reihe weiterer Archivmaterialien des Stadtarchivs (künftig ISG) und des Jüdischen Museums Frankfurt zurückgegriffen.

² Vgl. Pulzer 2000, S. 151ff.

³ Huerkamp 1994, S. 92.

⁴ Vgl. u. a. Rudolph 1978, Schäfer 1994.

Wie legitim aber ist es, die jüdischen Lehrerinnen und ihre Berufsbiographien zusammenfassend zu sichten und sie als eine eigene soziale Formation zu betrachten? Bevor wir dazu detaillierte Forschungsergebnisse anbieten, scheinen einige Hinweise sinnvoll. Die Zuspitzung der Untersuchung auf diese Gruppe und damit ihre Unterscheidung von den christlichen Lehrerinnen legitimiert sich nicht allein durch den Vergleich. Dem liegt voraus, dass die preußische Schuladministration, das Kultusministerium, wie es das sehr genau dokumentierte Beispiel der Stadt Breslau und die Auseinandersetzungen um die Konfessionalität der Berliner Schulen zeigen, jüdische Lehrer und Lehrerinnen für die Volksschule mit allen Kräften zu verhindern suchte.⁵ Allgemein wird dies von der Forschung zu jüdischen Bürgern in Beamtenlaufbahnen bestätigt, die von einer ‚Sonderstellung‘ im Kaiserreich und der Weimarer Republik spricht und in ihr eines der deutlichen Zeichen eingeschränkter Inklusion sieht.⁶ Allein die konfliktfreie Verbeamtung jüdischer Lehrerinnen in Frankfurt und deren Berechtigung, auch ein Ordinariat (und nicht nur den Religionsunterricht) zu übernehmen, weist auf besondere Bedingungen des bürgerlichen Zusammenlebens in der Stadt wie auch auf eine Besonderheit der preußischen Schulgeschichte. Jene Abwehr und diese Ausnahmesituation markierte die berufliche Situation jüdischer Lehrerinnen. Sie einte auch, dass sie trotz aller städtischen Liberalität in Frankfurt die Verpflichtung abgeben mussten, für keinen jüdischen Feiertag vom Unterricht befreit werden zu wollen. Auch traf alle Angehörigen dieser Gruppe am Ende der Weimarer Republik ein in den Personalakten dokumentierter Antisemitismus. Dass schließlich der Nationalsozialismus gewaltsam solche Grenzziehungen durch vollständigen Ausschluss bekräftigte, lässt historisch mögliche Zweifel an der Besonderung dieser Gruppe schwinden.

Und doch besaßen die jüdischen Lehrerinnen auch eine mit den Lehrerinnen der anderen Konfessionen über einen langen Zeitraum geteilte berufliche Identität. Weil die Dokumente und Quellen auch sie belegen, scheinen uns Interpretationskonzepte unzureichend, die im Blick auf die jüdisch-deutsche Geschichte durchgängig zwischen Inklusion und Exklusion unterscheiden. David Sorkins These von der Existenz eines separaten jüdischen Bürgertums, die in der Forschung (auch auf Frankfurt bezogen) vielfach gestützt wird, kann auf der Basis unseres Materials nicht umstandslos bestätigt werden.⁷ Eben deshalb ist der Vergleich mit den Berufsbiographien christlicher Lehrerinnen und auch Lehrer bedeutsam, weil er eine komplexe Gemengelage deutlich werden lässt.

⁵ Vgl. Rahden 2000, S. 225ff.; Die Berliner Stadtverordneten 1899, S. 607ff.

⁶ Vgl. Pulzer 2000, S. 156f.; Sieg 2001, S. 67f.; Strenge 1995.

⁷ Vgl. Sorkin 1987, S. 113ff.; auch Hopp 1997; Roth 1996; dazu Rahden 2001, S. 18ff.

Im Rahmen dieses Aufsatzes geschieht das allerdings nur punktuell, und zwar bezogen auf 28 protestantische und 9 katholische Lehrerinnen, deren Akten bereits ausgewertet sind.

Von den Primärquellen unserer Untersuchung gehen methodisch-methodologisch interessante Stimuli aus. Personalakten, wenn sie nicht nur punktuell ausgewertet werden, drängen wegen ihrer sehr eigenen, wiederkehrenden Struktur, der Ähnlichkeit (und der Differenz) der Berufsverläufe in einem bestimmbareren Zeitraum, auf einen Forschungszugang, der über eine rein einzelbiographische, qualitative Studie hinausgeht. Ihr serieller Charakter legt nicht nur ein auch quantifizierendes, die Einzelbiographien übersteigendes Sichten nahe, gefordert ist zugleich ein analytisches Instrumentarium, das die Bedingungen und Erfahrungen sozialer Gruppierungen zu identifizieren und zu qualifizieren vermag. Es geht um Typik und nicht nur um Individualität. In dem Zusammenhang scheinen uns analytische Begriffe wie die des Feldes (Bourdieu), der Generation (Mannheim), der Figuration (Elias) von besonderem Interesse, wie sie in der internationalen kollektivbiographischen (vor allem auch prosopographisch genannten) Forschung diskutiert werden.⁸ Weil die kollektivbiographische Sichtung eines größeren Quellenbestandes gerade auch durch das Spannungsverhältnis zu den Einzelbiographien an Profil gewinnt, wird die folgende Darstellung mit der Rekonstruktion der Berufsbiographie einer der jüdischen Lehrerinnen beginnen (1.), um im Anschluss daran die Gesamtgruppe unter verschiedenen quantitativen und qualitativen Gesichtspunkten, u.a. dem der Herkunft, der Ausbildung, der beruflichen Karrieren und Karrierebrüche, der politischen Optionen, der nationalsozialistischen Eingriffe und Ausgrenzungen zu präsentieren (2.). Der folgende Abschnitt verweist unter Bezug auf das untersuchte Material auf einige Fragen avancierter prosopographischer Forschung (3.). Abschließend werden die vorläufigen Argumente und Einsichten zu den Berufsbiographien der jüdischen Lehrerinnen in Thesenform gebündelt und wird auf Forschungsdesiderate aufmerksam gemacht (4.).

1. Eine Einzelbiographie: die jüdische Lehrerin Elisabeth Cahn⁹

Die Biographie Elisabeth Cahns steht nicht einfach für die restlichen neunzehn. Sie ist so singulär wie die übrigen auch. Dass sie dennoch Teil eines Gruppenportraits mit charakteristischen Merkmalen ist, wird in den folgenden Teilen des

⁸ Vgl. u.a. Bourdieu 1988; Keats-Rohan 2003; Schmidt 2003.

⁹ ISG, P.A. Sign. 207.571.

Aufsatzes sichtbar werden. In jedem Falle kann sie deutlich machen, dass eine Personalakte durch ihren sehr heterogenen Inhalt – Egodokumente unterschiedlicher Art, amtliche Beurteilungen und Anordnungen, ärztliche Atteste und Interventionen aus dem beruflichen Umfeld – vielschichtige Bedingungen und Folgen eines beruflichen Werdegangs dokumentiert.¹⁰

Elisabeth Cahn, am 30.3.1893 als Tochter des jüdischen Kaufmanns Julius Cahn in Frankfurt geboren, wuchs im Westend, dem damals gerade neu entstehenden Viertel wohlbetuchter Frankfurter Bürger, in einer Familie mit zwei Geschwistern auf. Relativ früh verstarb der Vater (1909). Elisabeth besuchte von 1900 bis 1910 die im Westend gelegene höhere Mädchenschule, die Elisabethenschule, von der sie zur Ausbildung an das städtische Lehrerinnenseminar/Oberlyzeum überwechselte. Elisabeth Cahn absolvierte – entsprechend den Vorgaben der Mädchenschulreform – eine dreijährige wissenschaftliche und eine einjährige praktische Ausbildung als Lehrerin für mittlere und höhere Mädchenschulen und bestand im März 1914 die Abschlussprüfung mit dem Gesamturteil ‚gut‘, in Englisch und Französisch mit Auszeichnung. Von April 1914 bis April 1916 unterrichtete sie – trotz der Lehrbefähigung für höhere Schulen – als Vertretungslehrerin an verschiedenen simultanen Bürgerschulen (Volksschulen) der Stadt. An der Arndtschule, im Stadtteil Rödelheim gelegen, erhielt sie zum 1.4. 1916 eine einstweilige und zum 1.4.1918 eine feste Anstellung als ‚ordentliche Volksschullehrerin‘. In dieser Zeit wurde sie von Schulinspektoren im Unterricht besucht und erhielt stets gute Bewertungen. Bei ihrer Festanstellung verpflichtete sie sich, sowohl auf die Einhaltung jüdischer Feiertage zu verzichten als auch die Befähigung für die technischen Fächer (Turnen, Hausarbeit und Hauswirtschaft) zu erwerben. Das tat sie in der Folgezeit. An den in der Akte aufbewahrten Teilnahme­scheinen lässt sich belegen, dass Elisabeth Cahn in den Sommerferien der Jahre 1919 und 1920 auch Sprachkurse an der Universität in Genf besuchte. Eine Beförderung von der Volksschule auf eine höhere Mädchenschule oder sonstige Veränderungen ihrer beruflichen Laufbahn erfolgten jedoch nicht.

Neben ihrer Lehrtätigkeit engagierte sich Elisabeth Cahn von Beginn an vielfältig. Ehrenamtlich arbeitete sie in der Kriegsfürsorge, nahm an Weiterbildungsangeboten des städtischen Gesundheitsamtes zu Fragen der Gesundheits-erziehung und Lernbehindertenförderung teil, war seit 1918 in der SPD organisiert und beteiligte sich am sozialistischen Lehrerbund. Im Jahre 1929 heiratete sie im Alter von 36 Jahren den jüdischen Kaufmann Ernst Oestreicher und zog

¹⁰ Auf einen Einzelnachweis der Dokumente aus der Personalakte von Elisabeth Cahn wird im Folgenden aus Platzgründen verzichtet.

mit ihm von der elterlichen Wohnung in die neu gebaute Römerstadt. Im April 1930 ließ sich die – inzwischen hochschwangere – Elisabeth Cahn an die dort gerade neu eröffnete Volksschule versetzen. Im Juni 1930 brachte sie ihre Tochter zur Welt. Auffällig ist, dass sie ihre Tätigkeit nur für die Dauer der Sommerferien unterbrach und schon zum 1.8.1930 an die Römerstadtschule zurückkehrte. Der Oberschulrat Henze, Mitglied des Frankfurter Magistrats, äusserte sich überrascht über ihren Entschluss, als verheiratete Lehrerin mit einem Säugling weiter arbeiten zu wollen. Nach der Weimarer Verfassung allerdings stand ihr diese Entscheidung zu. In jedem Falle nahm der Oberschulrat dies zum Anlass, ihre Leistungsfähigkeit im Unterricht erneut zu überprüfen. In seinem Gutachten vom 18.8.1930 schreibt er:

„Ich kenne die Lehrerin Elisabeth Oestreicher, geb. Cahn schon von der Armdtschule als eine tüchtige, fleißige Person, die zielbewusst ihre Schulklasse zum Erfolg brachte. Jetzt bin ich aber mehr als begeistert über ihre Leistung an der neuen Römerstadtschule. Die Schüler, die sie hier unterrichtet, sind sehr schwierig, da alle in ihren Zeugnissen Anstände aufweisen. Doch sie hat mit harter Arbeit geschafft, die ihr anvertraute Klasse zum Lernerfolg zu führen. Meinerseits bekommt sie die wohlverdiente Anerkennung.“

Nicht nur der Oberschulrat war von ihrer Arbeit begeistert, auch der Rektor äußerte sich sehr lobend über ihre Lehrerfolge in der schwierigen Förderklasse. Ist so vom August des Jahres 1930 noch die besondere Qualität ihres Unterrichts durch die Schulbehörde dokumentiert, so finden wir sie ein Jahr später aufgefordert, die Stelle zu verlassen. Hintergrund war der Aufruf des Regierungspräsidiums in Wiesbaden vom 12.9.1931, die Lehrerarbeitslosigkeit zu verringern, der sich primär gegen die so genannten ‚Doppelverdiener‘ richtete. Darin hieß es:

„Jede(r) Lehrer und Lehrerin wird aufgefordert, persönliche Opfer zu bringen und somit zur Beseitigung der Entbehrungen möglichst beizutragen. Falls in einer Lehrerfamilie Ehemann und Ehefrau im Schuldienst tätig sind und deren wirtschaftliche Verhältnisse durch Kinderzahl nicht drückend sind, so sind sie gezwungen eine Stelle abzugeben.“

Zwar war der Ehemann Elisabeth Cahns nicht im Schuldienst tätig, aber als verheiratete Frau mit einem berufstätigen Mann zählte sie offensichtlich zu den Angesprochenen. Sie lehnte es jedoch ab, ihre Entlassung zu beantragen und berief sich in einem Schreiben an das Schulamt auf die wirtschaftlichen Verluste im Geschäft ihres Mannes und die Notwendigkeit, Kind und auch die eigene Mutter versorgen zu müssen. Als Beleg fügte sie die Einkommensnachweise und Steuerbescheide ihres Mannes bei. Die dem folgende Überprüfung bestätigte ihre Schilderung. Die Schulbehörde zeigte Einsicht, nicht aber andere Frankfurter. In der Personalakte finden sich 1931/32 erste antisemitische Reaktionen auf ihre Person, und zwar nicht nur von einer sich stärker formierenden NSDAP-Ortsgruppe Römerstadt, sondern auch von konkurrierenden Kollegin-

nen. Nach Hitlers Ernennung zum Reichskanzler im Januar 1933 nahmen die dokumentierten Widerstände gegen ihre Berufstätigkeit erkennbar zu. In einer der kollegialen Denunziationen vom Februar 1933 heißt es:

„Es wäre eine nationale Pflicht des Herrn Rektor Lotter der Römerstadtschule gewesen, dafür zu sorgen, dass Frau Oestreicher, Jüdin, ihre zersetzende Tätigkeit aufgibt, statt dessen war ihre Klasse nach dem Siege Hitlers so unverschämt, dass sie hinter mir ‚Freiheit und Rotfront‘ brüllten. An der Römerstadtschule ist ein größter Teil des Lehrerkollegiums SPD Anhänger und erstaunlicherweise jüdenfreundlich gesinnt. Herausbekommen habe ich, dass sie gegen Hitler sind. Deshalb, es ist höchste Zeit, daß es anders wird, denn was soll aus unserer Jugend werden. Es kann da überhaupt keine Minute mehr gezögert werden.

Heil Hitler, Maria Seefried.“

Dazu findet sich ein am 2.3.1933 im „Frankfurter Morgenblatt“ erschienener Artikel mit der Überschrift „Jüdische Lehrerin als Doppelverdienerin“:

„In der Römerstadtschule ist heute noch die Frau Oestreicher geb. Cahn, Jüdin, Gattin des Inhabers der Firma Beck & Oestreicher, Fahrgasse, als Lehrerin tätig. Während tausende deutscher Volksgenossen hungern, leisten die Schulbehörden in der Zeit rücksichtslosen Abbaus verheirateter Lehrkräfte jüdischem Egoismus noch Vorschub. Verheiratete Junglehrer, Kriegsbeschädigte, mußten ihre Stellen verlassen oder wurden nach dem Osten versetzt, damit jüdisch-marxistische Fremdlinge ihr Wesen treiben konnten. Eltern, Erzieher und Lehrer, denkt daran.“

Welche Resonanz solche öffentliche Propaganda hatte, belegt die unmittelbare Reaktion des Elternbeirats der Schule vom 6.3.1933, der das Schulamt anklagt,

„daß für jüdisch-marxistische Doppelverdiener die Möglichkeit einer Versetzung nur in ganz beschränktem Umfange für durchführbar erklärt wurde. Das Unrecht des Falles Oestreicher ist deshalb in doppelter Beziehung offensichtlich, einmal gegenüber der Elternschaft, zum anderen gegenüber den stellenlosen Berufskollegen. Wir bitten die städtische Schulbehörde, Maßnahmen zu ergreifen, um unverzüglich den vorerwähnten beunruhigenden Sachverhalt zu beseitigen.“

Am 30.3.1933 wurde Elisabeth Cahn – wie alle jüdischen Lehrerinnen und Lehrer – auf Verfügung des NS-Oberbürgermeisters Krebs zwangsweise beurlaubt. Diese Verfügung wurde am 26.4.1933, nach dem Inkrafttreten des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums (GWBB), vom Schulamt aufgehoben und Elisabeth Cahn an die Holzhausen-Schule in die Stadtmitte versetzt. Wer und mit welchen Gründen ihre Versetzung anordnete, lässt sich der Personalakte nicht entnehmen. Dokumentiert ist, dass die dortige NSDAP-Ortsgruppe auf diesen Vorgang empört reagierte und am 2. Mai 1933 eine Beschwerde an die neugegründete Kommission für Überwachung der politischen Einstellung städtischer Beamter und Angestellter richtete:

„Nach vorhergegangener Mitteilung sollte diese Jüdin sofort beseitigt werden von der Römerschule. Wir müssen nun zu unserem großen Befremden feststellen, dass Genannte nicht aus dem Schuldienst entlassen wurde, sondern einfach an die Holzhausenschule überwiesen ist. Abgesehen davon, dass eine Jüdin arische Kinder nicht im nationalsozialistischen Sinne erzie-

hen kann und wird, ist es doch allorts bekannt, daß der Gatte der Lehrerin Teilhaber der Firma Beck & Oestreicher ist, sie also unbedingt zu den Doppelverdienerinnen zu rechnen ist, die es nicht notwendig hat, arischen Lehrerinnen die Arbeit und das Brot wegzunehmen. Wir bitten diese Angelegenheit genau zu prüfen und für schleunige Abhilfe besorgt zu sein, da vorab geschilderte Tatsache Befremden bei unserer Parteigenossenschaft hervorgerufen hat, die dieserhalb schon an uns herangetreten ist. Heil Hitler, Ortsgruppenleiter.“

Für Elisabeth Cahn nahmen in der Folge die Nachstellungen durch Parteiangehörige, HJ-Schüler und Eltern auch an der Holzhausenschule derart zu, dass sie zum 1.6.1933 ihre Entlassung aus dem Schuldienst beantragte. Dabei berief sie sich nun selbst auf die preußische Sparverordnung vom 4.9.1931 und die darin enthaltene Doppelverdienerbestimmung. In der gegebenen Situation war das eine kluge Entscheidung, weil die Stadt Frankfurt in einem solchen Falle verpflichtet war – bis zur Pensionsklärung durch Wiesbaden – ihr das zustehende Dienst Einkommen zu zahlen. Das Schulamt reichte deshalb in großer Eile ihren Entlassungsantrag an den Regierungspräsidenten in Wiesbaden mit dem Vermerk weiter, die Angelegenheit zu beschleunigen. Der aber handelte offensichtlich nicht so rasch. In einem Schreiben vom 5. August 1933 äußert sich das Schulamt besorgt über die Verzögerung und beklagt, dass Elisabeth Cahn ihr reguläres Gehalt aus der Frankfurter Stadtkasse beziehe, „obwohl sie eindeutig als Jüdin“ unter den § 3 des GWBB falle. Statt einer Entscheidung schickte das Regierungspräsidium aus Wiesbaden am 17.8.1933 ein Ermittlungsgesuch an das Schulamt und an Elisabeth Cahn. Darin wird sie aufgefordert, sich zu Äußerungen gegenüber dem Lehrer Wittmann von der Römerstadtschule zu erklären, dem sie gesagt haben soll:

„Ich bin eine Pazifistin und Herr Pfarrer Mayer, der den Konfirmandenunterricht erteilt, ist Mitglied der NSDAP, was dazu führt, daß die Einheitlichkeit der Erziehung in meiner Klasse dadurch gestört ist.“

Auch habe sie gegen das Tragen der ‚drei Pfeile‘ in ihrer Klasse nichts getan, sondern es noch begünstigt „entsprechend dem stark marxistischen Geiste, den sie in der Klasse pflegte“. Dem fügte Oberregierungsrat Dr. Liese hinzu:

„Bevor ich in Ausführung des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums weiteres veranlasse, ersuche ich Sie, mir binnen einer nicht zu überschreitenden Höchstfrist von 3 Tagen nach Zustellung dieser Verfügung unmittelbar Ihre Gegenäußerung zugehen zu lassen.“

Elisabeth Cahn gab selbst keine Antwort auf diese Anschuldigungen, sondern bevollmächtigte offensichtlich ihren Rechtsanwalt, die Angelegenheit zu klären. Liese teilte deshalb am 20.9.1933 dem Frankfurter Schulamt mit, dass die Entscheidung über den Entlassungsantrag der Lehrerin Oestreicher vorerst zurückgestellt worden sei, da die Angelegenheit nach §§ 2-4 des GWBB noch besonderer Erhebungen bedürfe. Nach mehrmaligem Schriftverkehr zwischen dem

Rechtsanwalt und dem Regierungspräsidium in Wiesbaden wurde dann aber entschieden, Elisabeth Cahn Oestreicher mit Wirkung vom 27.9.1933 endgültig aus dem Schuldienst zu entlassen. Sie bekam keine Pension, sondern eine finanzielle Unterstützung in der Höhe der Hälfte ihres letzten Dienst Einkommens für die Dauer von zwei Jahren.

Am Ende dieser Frist 1935 beantragte sie einen ‚Unterrichtserlaubnisschein‘, um eine kleine Gruppe jüdischer Kinder privat unterrichten zu dürfen.¹¹ Sie erhielt die Genehmigung, nachdem das Schulamt Frankfurt ein polizeiliches Führungszeugnis über sie eingeholt und die genauen Adressen und die Herkunft der Schüler geprüft hatte. Laut Schulamtsakte für Privatunterricht war sie von 1935 bis zur Emigration in die USA im Jahre 1939 als Privatlehrerin tätig. Wie Elisabeth Cahn in dieser Phase zunehmenden Terrors und öffentlicher Diskriminierung lebte und arbeitete, ist der Personalakte nicht zu entnehmen. Auffällig ist, dass sie vor ihrer Emigration öfter die Wohnung wechselte und vom Schulamt Frankfurt eine Bescheinigung über ihre pädagogische Tätigkeit gefordert und bekommen hat. Ob Elisabeth Cahn von dieser Bescheinigung Gebrauch machte und je einer pädagogischen Tätigkeit in den USA nachgehen konnte, ist auch den Daten des Jüdischen Museums nicht zu entnehmen.

Als die Bundesrepublik Deutschland in den 1950er Jahren Wiedergutmachungsregelungen für im NS verfolgte Angehörige des öffentlichen Dienstes beschlossen hatte, versuchte auch Elisabeth Cahn, wohnhaft in New York, durch Anwälte ihre Ansprüche geltend zu machen. Obwohl sie auf ihre Verfolgung verwies, lehnte sowohl das Schulamt Frankfurt als auch die Landesregierung in Wiesbaden ihren Wiedergutmachungsantrag ab. Begründet wurde dies damit, dass ihre Entlassung nicht zwanghaft aufgrund der Rassendiskriminierung, sondern freiwillig im Rahmen der preußischen Sparmaßnahmen und der damals allgemein gültigen Bestimmungen für verheiratete weibliche Beamte erfolgt sei. Zudem habe sie eine, den damaligen Verhältnissen angemessene Abfindung bekommen. Mit Unterstützung des deutschen Generalkonsulats in New York versuchte Elisabeth Cahn die Umstände ihrer Entlassung darzustellen, doch eine Entschädigung oder Pension für ihre – mehr als 20-jährige – Diensttätigkeit erreichte sie nicht. Das Wiedergutmachungsverfahren blieb bis zur letzten Notiz im Jahre 1962 ungeklärt. Diesmal wurden als Grund für die Verzögerung von der Behörde die Aktenvernichtung und damit die uneindeutige Beweislage angeführt. Elisabeth Cahn war zu diesem Zeitpunkt, wenn sie überhaupt noch lebte, 76 Jahre alt.¹²

¹¹ Vgl. ISG, Schulamt: Privatunterricht 1934-1939, Sign. 2.163 u. 3.873.

¹² Vgl. ISG, PA. Sign. 207.270.

2. Jüdische Lehrerinnen in der Stadt Frankfurt (1880-1935) – Kollektivbiographische Befunde

Die folgende kollektivbiographische Darstellung der 20 jüdischen Lehrerinnen fasst die individuellen Biographien quantifizierend zusammen und kommentiert diese. Sie erfasst die regionale und soziale Herkunft, die Schul- und Ausbildungswege einschließlich der Weiterbildung bis zum Beginn der beruflichen Tätigkeit in den öffentlichen Schulen der Stadt Frankfurt, vor allem aber den dann folgenden beruflichen Werdegang der Lehrerinnen bis zu dessen Abbruch im Nationalsozialismus.

Tab. 1: Die Lehrerinnen – eine Übersicht

Name	Vorname	Geburtsdatum	Geburtsort	Konfession
Achterberg/Münz	Elisabeth	23.02.1896	Satanow/Russland	israelitisch
Bendheim	Alice	08.09.1882	Frankfurt	israelitisch
Cahn/Oestreicher	Elisabeth	30.03.1893	Frankfurt	israelitisch
Deutsch	Johanna	04.07.1861	Kowno/Russland	israelitisch
Fischer	Isabella	10.04.1870	Regnow/Polen	israelitisch, später evangelisch
Friedberg	Mathilde	05.12.1874	Bingen	israelitisch
Friedmann	Recha	05.04.1891	Frankfurt	israelitisch
Fuchs	Nelly	14.07.1891	Chernnitz	israelitisch
Haas	Rosi	30.10.1890	Frankfurt	israelitisch
Hanauer	Lily	02.02.1897	Frankfurt	israelitisch
Hirsch	Margarethe	13.07.1890	Frankfurt	israelitisch
Hoffa/Cohn	Anna	30.05.1876	Viktoria/Südafrika	israelitisch, später evangelisch (reformiert)
Isenburger	Ernestine	08.05.1893	Frankfurt	israelitisch
Jourdan	Bertha	21.06.1892	Frankfurt	israelitisch
Lotheim	Bertha	16.10.1897	Eschwege/Netra	israelitisch
Pick	Flora	02.11.1896	Frankfurt	israelitisch
Schloß/Weill	Betty	03.01.1892	Frankfurt	israelitisch
Stern	Else	19.04.1903	Frankfurt/Höchst	israelitisch
Strauß	Adele	19.12.1878	Bergen/Hanau	israelitisch
Waas	Anna	22.11.1874	Wiesbaden	israelitisch, später evangelisch

2.1 Alter

Die hier betrachteten 20 jüdischen Lehrerinnen wurden mit einer Ausnahme vor der Jahrhundertwende geboren. Am stärksten waren die Jahrgänge von 1891

bis 1900 vertreten. Nur zwei Lehrerinnen wurden vor der Gründung des Deutschen Kaiserreichs 1871 geboren, vier im ersten und drei im zweiten Jahrzehnt nach der Reichsgründung. Die jüngste dieser Gruppe ist 1903 geboren. Die 13 zwischen 1890 und 1903 Geborenen stellen somit die Mehrheit der untersuchten jüdischen Lehrerinnen dar. Möglicherweise lassen sie sich auch – was noch zu diskutieren sein wird – als Angehörige einer Generation beschreiben.

Geht man von einem Durchschnittsalter von 20 Jahren beim Berufseintritt aus, so begann die Mehrheit der jüdischen Lehrerinnen kurz vor, während und nach Ende des Ersten Weltkriegs ihren Dienst in der öffentlichen Schule. Es lässt sich vermuten, dass die soziale und wirtschaftliche Situation, aber auch die Erfolge der Frauenbewegung in Frankfurt und die Stärke der links-liberalen Fraktionen in der Stadtverordnetenversammlung die Erwerbstätigkeit der jungen Frauen mit beförderte.¹³ Alle 20 von uns dokumentierten jüdischen Lehrerinnen waren bei Berufseintritt unverheiratet. Auch nach der Gleichstellung der Beamtinnen in der Weimarer Republik gingen lediglich zwei der Untersuchten eine Ehe ein. Beide heirateten einen Partner aus der eigenen Glaubensgemeinschaft und befanden sich dabei in einem – für damalige Verhältnisse – bereits fortgeschrittenen Alter. Beide blieben auch in der Ehe auf eine berufliche Tätigkeit angewiesen und stießen damit auf eine deutliche gesellschaftliche Ablehnung.

Motive für die Berufswahl lassen sich in den Personalakten nicht direkt finden. Der geringe Umfang des höheren Privatschulunterrichts für Mädchen in Frankfurt – Frankfurt war nach der Jahrhundertwende die einzige Großstadt in Deutschland, in der die Zahl der Mädchen in städtischen Schulen die in Privatschulen weit übertraf (2.038 zu 669) – mag ein Grund für die Wahl einer öffentlichen Schule gewesen sein.¹⁴ Doch zeigt sich auch in anderen Zusammenhängen, wie stark jüdische Frauen in kommunale Aufgaben eingebunden waren.¹⁵ Die Entscheidung für die Tätigkeit im öffentlichen Unterricht hatte allerdings Konsequenzen. Unterricht an den eigenen religiösen Feiertagen war zu akzeptieren. Ein Viertel der Lehrerinnen ging selbst noch weiter: Drei konvertierten zum Protestantismus, zwei weitere bezeichneten sich – selbstbewusst wie Bertha Jourdan¹⁶ – als Sozialistinnen und Dissidentinnen.¹⁷ Wohl ist auffällig, dass

¹³ Die Koalition aus Demokraten (DVP) und Fortschrittlern (FP) besaß zwischen 1881 und 1910 die Mehrheit (vgl. Wolf 1987, S. 35-68; Arneberg 1983, I, S. 733). Vgl. auch Schmidt-Linsenhoff u.a. 1981; Albisetti 1988, S. 71ff.

¹⁴ Vgl. ISG, Magistratsakte 608/1. Zum Vergleich Zahlenverhältnisse aus anderen Städten: Berlin 10.000 (privat) zu 4.700 (öffentlich); Breslau 3.302 zu 991; Hamburg 7.217 zu 2.444.

¹⁵ Vgl. Schröder 2001.

¹⁶ Vgl. ISG, PA. Sign. 204.391.

sowohl die drei Konversionen als auch mehrheitlich der Berufseintritt der Protagonistinnen erst nach dem Tod des Vaters erfolgte: Bei ihrer ersten Bewerbung auf eine Stelle im öffentlichen Schuldienst waren 14 der 20 untersuchten Lehrerinnen bereits Voll- oder Halbwaisen. Es gab also auch ökonomische Motive für das Ergreifen des Lehrerinnenberufes.¹⁸

2.2 Regionale Herkunft

Unter den 20 jüdischen Lehrerinnen waren zehn gebürtige Frankfurterinnen. Weitere fünf kamen aus der näheren und weiteren Umgebung der Stadt, drei Viertel demnach entweder aus Frankfurt selbst oder aus dem Umland. Von den Übrigen waren drei in Galizien, eine in Sachsen und eine in Südafrika geboren. Geht man von der Größe der Herkunftsorte aus, so erscheint hervorhebenswert, dass die Mehrheit – nämlich 14 – aus Großstädten mit mehr als 100.000 Einwohnern stammte.¹⁹ Den Akten der Lehrerinnen mit einem osteuropäischen Hintergrund ist zu entnehmen, dass sie bereits im Kindesalter ohne Eltern mit Hilfe von Verwandten oder der Unterstützung der eigenen Gemeinde in die Stadt Frankfurt gezogen waren. Hier besuchten sie eine öffentliche höhere Mädchenschule und die städtische Lehrerinnenbildungsanstalt. Auch die aus dem Umland Zuziehenden gingen in Frankfurt in die Schule und ins Seminar. Insofern lässt sich die These bestätigen, dass die Liberalität und die breit gefächerte Schullandschaft die Stadt Frankfurt zu einem wichtigen Lern- und Ausbildungsort für Kinder jüdischer Familien machte und ab der Mitte des 19. Jahrhunderts eine besondere Anziehungskraft auf Zuwanderer dieser Herkunft ausübte.²⁰

2.3 Soziale Herkunft

Die soziale Herkunft der Lehrerinnen ist durch Angaben in verschiedenen Fragebögen des Schulamtes, selbstverfassten Lebensläufen oder in Berichten zur eigenen sozialen Situation dokumentiert. Die Angaben beziehen sich primär auf den Vater. Neben dessen Namen, Konfession, Beruf und Adresse wurden auch die Zahl der Geschwister und mögliche Erkrankungen bzw. Todesursachen und Sterbedaten erfragt. Nur dies letzte interessierte an den Müttern. Vereinzelt gibt es Hinweise auf deren Namen und die Hausfrauentätigkeit. Fünf der zwanzig

¹⁷ Vgl. ISG, PA. Sign. 196.336; 196.409.

¹⁸ Vgl. auch Ehrich 1995, S. 301ff.

¹⁹ Anders die christlichen Lehrerinnen: Zu zwei Dritteln kamen sie aus dörflichen Gemeinden.

²⁰ Vgl. Heuberger/Krohn 1988, S.88f.

untersuchten jüdischen Lehrerinnen gaben an, dass ihre Mütter mittellose Hausfrauen seien.

Die Lehrerinnen wohnten fast ausschließlich im wohlhabenden Westen und Nordwesten der Stadt, wuchsen mit durchschnittlich ein bis zwei Geschwistern auf²¹ und verloren häufig bereits sehr früh einen oder sogar beide Elternteile. Nach dem Beruf des Vaters ergibt sich folgendes Bild: Zwei waren Ärzte, 14 Kaufleute und zwei Lehrer.

Die Väter der jüdischen Lehrerinnen sind somit (anders als die der nichtjüdischen) vorwiegend dem gehobenen Bürgertum, vor allem dem Wirtschaftsbürgertum zuzurechnen, doch erlaubt dies keine Rückschlüsse auf die tatsächliche finanzielle Situation.²² Wir wissen zwar, dass die Mehrheit der Lehrerinnen einen Kaufmann als Vater hatte, aber welche Stellung er bekleidete und welche Größe im Falle der Selbstständigkeit sein Unternehmen besaß, ist den Akten selbst in der Regel nicht zu entnehmen. Lediglich in vier Fällen waren die Väter eindeutig als große Handels- und Industrieunternehmer zu identifizieren. Einen sinnfälligen Ausdruck findet die soziale Herkunft der jüdischen Lehrerinnen jedoch in ihrem innerstädtischen Wohnort. Denn die Stadtteile Westend und Nordwesten (Nordend), in denen die überwiegende Mehrheit von ihnen wohnte, gehörten aufgrund der repräsentativen Villen zu den teuersten Wohngebieten Frankfurts. Allein die Anmietung einer Wohnung in diesen Stadtgegenden verlangte zumindest ein überdurchschnittliches Einkommen der Väter oder sonstiger Familienmitglieder.²³ Auffällig bleibt der Wechsel der Töchter in eine öffentliche Stellung, die den Vätern nicht zugänglich gewesen wäre.

2.4 Bildungsweg

Die Daten zu den Bildungsbiographien der Lehrerinnen sind lückenhaft. Während ihre Ausbildung durch Abschlusszeugnisse gut dokumentiert ist, sind Angaben über den Schulbesuch, aber auch die berufliche Weiterbildung selten. Informationen dazu finden sich in Äußerungen der Betroffenen in diversen Fragebögen, im Lebenslauf oder sonstigen Bewerbungsschreiben. Daraus ergibt sich folgendes Bild: Alle absolvierten ihre schulische und – mit zwei Ausnahmen

²¹ Anders die christlichen Lehrerinnen, die mit durchschnittlich drei bis vier Geschwistern aufwuchsen.

²² Generell galt für die jüdische Stadtbevölkerung nach 1900, dass sie etwa das Dreifache des üblichen Steueraufkommens erbrachte (vgl. Arnsberg 1983, I, S. 720ff.; vgl. auch Roth 1996, S. 517: Nach seinen Angaben waren 1870 40% der 133 größten Steuerzahler Frankfurts jüdischer Herkunft.).

²³ Die mittel- bis kleinbürgerliche (orthodoxe) jüdische Bevölkerung Frankfurts wohnte dagegen im Ostend, in der Nähe der alten Judengasse (vgl. Arnsberg 1983, II, S. 470; Hopp 1997, S. 226ff.).

– auch ihre berufliche Ausbildung noch im Kaiserreich. In bildungshistorischer Perspektive war diese historische Epoche sowohl für die Lehrerinnenausbildung als auch für die gesamte höhere Mädchenbildung von besonderer Bedeutung. Die markantesten Einschnitte bildeten die preußische Mädchenschulreform von 1908 und die Trennung des Ausbildungsgangs der Volksschullehrerinnen von dem der Lehrerinnen für mittlere und höhere Mädchenschulen im Jahr 1911.

Von den 20 erfassten Lehrerinnen besuchten 19 eine städtische höhere Mädchenschule. Nur zwei von ihnen gaben an, vor dem Eintritt in sie die Elementarklassen einer Volksschule besucht zu haben. Die Elisabethenschule war die von den meisten absolvierte höhere Schule. Sie war für studierwillige Frauen aus zwei Gründen attraktiv: Zum einen war sie die älteste (1803 gegründet) und bestdotierte Mädchenschule der Stadt, in ihr lehrte universitär geschultes Fachpersonal (fast ausschließlich männliche Philologen), und es gab reichhaltig Lehrmittel und eine gute Bibliothek. Zum anderen war mit ihr (von 1871 bis 1908) das einzige städtische Lehrerinnenseminar verbunden. Wegen der starken Kapazitätsbeschränkungen in diesem (maximal 25 Absolventinnen pro Jahr) war der Besuch der Elisabethenschule im Grunde die Voraussetzung für die Lehramtsausbildung. Erst mit der Mädchenschulreform von 1908 wurde das städtische Lehrerinnenseminar von der höheren Elisabethenschule getrennt und als vierjähriges Oberlyzeum autonom geführt.²⁴

In Anbetracht dieser Situation kann man von einer gewissen Homogenität der Bildungsvoraussetzungen der jüdischen Lehrerinnen sprechen. Dem Abschluss an der höheren Mädchenschule folgte bei allen – mit Ausnahme einer Universitätsstudentin – eine drei-, später vierjährige seminaristische Berufsausbildung: 18 wählten dabei das Lehramt für mittlere und höhere Mädchenschulen, eine das Lehramt für Gewerbe- bzw. Berufsschulen. In ihren Abschlusszeugnissen erhielten sie gute bis sehr gute Noten. In der Folgezeit nahmen sie verschiedene Weiterbildungsmöglichkeiten wahr, eine schloss sogar noch ein Studium an. Vorrangig besucht wurden Sprachkurse, gefolgt von Kursen zum Reform- und Werkunterricht, zur Heilpädagogik sowie zu Turnen, Handarbeit und Hauswirtschaft. Die fremdsprachliche Weiterbildung geschah im englisch- und französischsprachigen Ausland, meist in den Sommerferien, und wurde wie die anderen Kurse von den Lehrerinnen selbst bezahlt. Eine Übernahme in die höheren Positionen des Schuldienstes erfolgte deshalb nicht.

²⁴ Vgl. 150 Jahre Elisabethenschule 1953.

2.5 Berufslaufbahn

Die Berufskarrieren der Lehrerinnen sind in den Personalakten gut dokumentiert. Ihr Einstieg in den öffentlichen Schuldienst erfolgte unmittelbar nach dem Examen am Lehrerinnenseminar. Die Anstellung selbst fand in der Regel erst dann statt, wenn die Lehramtskandidatinnen Berufserfahrungen vorweisen konnten. Die Kriterien dafür waren in Preußen, dem Frankfurt seit 1866 angehörte, in einem Ministerialerlass von 1880 geregelt. Demnach erfolgte die Anstellung zunächst ‚einstweilig‘ und erst nach einer zwei- bis fünfjährigen Bewährungsprobe im Schuldienst wurde sie definitiv.²⁵ In den Akten wird jedoch sichtbar, wie abhängig die tatsächliche Anstellung der Lehrerinnen von der Situation des pädagogischen Arbeitsmarktes war.

Nimmt man die zwei Studienrätinnen einmal aus, denen der Übergang in ein planmäßiges Dienstverhältnis sehr rasch gelang, so mussten die hier betrachteten jüdischen Lehrerinnen nach dem Ausbildungsabschluss im Durchschnitt 4,75 Jahre auf die Einweisung in eine Planstelle warten. Die dann folgende einstweilige Anstellungsphase dauerte in der Regel weitere 2 Jahre und mündete in die Festanstellung im Beamtenverhältnis. Zu diesem Zeitpunkt waren sie beinahe dreißig (28,7) Jahre alt und hatten insgesamt 6,5 Jahre auf ihre Festanstellung gewartet. Doch verdeckt die durchschnittliche Dauer nicht nur extrem hohe bzw. niedrige Werte, sondern auch die zeitlichen Konjunkturen für die Anstellung. Während die Jahre vor und nach der Jahrhundertwende durch einen Lehrerinnenüberschuss charakterisiert waren, der die Wartezeiten auf acht bis zehn Jahre anwachsen ließ, erhöhten sich die Anstellungschancen während des 1. Weltkriegs (Wartezeiten: vier bis sechs Jahre), um danach wieder rapide zu sinken (Wartezeiten: zehn bis zwölf Jahre).²⁶ So musste die Lehrerin Bertha Lotheim aus dem Examensjahr 1919 in ihrer 10 Jahre dauernden Einstiegsphase, die immer wieder von Arbeitslosigkeit unterbrochen war, insgesamt 18 kurzfristige Vertretungen an unterschiedlichen Schulen wahrnehmen.²⁷ Die Vergütung erfolgte dabei nach Stundenaufwand und die Zeit der provisorischen Vertretungstätigkeit wurde nicht auf das Besoldungsdienstalter angerechnet. Auch unterstanden alle Lehrerinnen einer beruflichen Bewährungskontrolle durch die vorgesetzten Inspektoren und Rektoren. Bei Lehrproben und wiederholten Unterrichtsrevisionen wurden ihre pädagogischen Fähigkeiten begutachtet. Erst wenn sie nach Meinung der Gutachter den beruflichen Anforderungen genügten, wurde eine definitive Anstellung befürwortet. Dem folgte ein um-

²⁵ Vgl. Ehrlich 1995, S. 326; auch Büttner 1899, S. 43.

²⁶ Vgl. dazu Albisetti 1996, S. 183ff.

²⁷ Vgl. ISG, PA, Sign. 205.995.

fangreicher Gesundheitstest. War der erfolgreich, stand der Festanstellung schließlich nichts mehr im Wege.

Der schwierige berufliche Einstieg war allerdings keine spezifisch jüdische Erfahrung, sondern sah auch für Lehrerinnen der anderen Konfessionen in Frankfurt ähnlich aus.²⁸ Die Chancen jüdischer Lehrerinnen waren jedoch insofern schlechter, als sie nur an den zentral gelegenen simultanen Schulen der Stadt angestellt wurden. Eine Tätigkeit an konfessionellen Schulen oder in den eingemeindeten ländlichen Vororten Frankfurts war für sie – aufgrund latenter oder auch manifester Abwehr durch Eltern und Kollegen – nicht möglich. Indizien dafür lassen sich in einigen Personalakten finden.

Tab. 2.: Berufskarriere nach Festanstellung

Tätigkeitsbereiche nach Festanstellung	Berufsposition nach Festanstellung	Berufsposition nach Weiterbildung
Höhere Mädchenschule (3 Lehrerinnen)	Direktorin (1 Lehrerin)	durchgehend unverändert
	Studienrätin (1 Lehrerin)	
	Oberschullehrerin (1 Lehrerin)	
Mittlere Mädchenschule (3 Lehrerinnen)	Mittelschullehrerin (3 Lehrerinnen)	durchgehend unverändert
Volksschule (14 Lehrerinnen)	Volksschullehrerin (14 Lehrerinnen)	Oberlehrerin (1 Lehrerin)
		Reformschullehrerin (1 Lehrerin)
		Sonderschullehrerin (3 Lehrerinnen)

Dass die jüdischen Lehrerinnen mit ihrer Ausbildung für das mittlere und höhere Lehramt und die intensive Weiterbildung für ihre Tätigkeit in der Volksschule und die Verbeamtung einen vergleichsweise ‚hohen Preis zahlten‘, wurde besonders deutlich mit dem politisch und rassistisch induzierten Ende ihrer schulischen Tätigkeit unter der nationalsozialistischen Herrschaft. Die für Frankfurt so charakteristische Qualität, gesellschaftliche Differenz durch ein liberales Konzept von ‚bürgerlicher Öffentlichkeit‘ produktiv werden zu lassen, war damit an seine Grenzen gekommen.

Dem ‚Wortlaut‘ der Personalakten nach sind 13 der jüdischen Lehrerinnen aus privaten, gesundheitlichen Gründen bzw. wegen frühzeitigen Todes vorzei-

²⁸ 37 Berufsbiographien nichtjüdischer Lehrerinnen (davon 9 Katholikinnen) wurden ausgewertet.

tig aus dem Berufsleben ausgeschieden. In Wirklichkeit wurde die Mehrheit dazu jedoch politisch gezwungen und verließ aufgrund antisemitischer Repressalien den öffentlichen Schuldienst. Letzteren fielen 17 von 20 Lehrerinnen zum Opfer, lediglich bei zweien war Krankheit und bei einer der Tod Grund für das Ausscheiden. Keine der jüdischen Lehrerinnen hatte so die Möglichkeit, die gesetzliche Altersgrenze von 62 Jahren und damit die volle Pensionierung zu erreichen.

Die Entlassungen wurden in der Regel unter Berufung auf den § 3 des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums eingeleitet. Der Karrierebruch kündigte sich den jüdischen Lehrerinnen in Frankfurt jedoch bereits vor dem Inkrafttreten des GWBB an. Der nationalsozialistische Oberbürgermeister Krebs verfügte am 30.3.1933 die sofortige Beurlaubung aller jüdischen Beamten, unter denen sich auch die 17 zu dem Zeitpunkt im öffentlichen Schuldienst tätigen jüdischen Lehrerinnen befanden. Diese Beurlaubungsverfügung wurde zwar nach Inkrafttreten des GWBB am 26. April 1933 wieder aufgehoben und den jüdischen Lehrerinnen erlaubt, ihre Tätigkeit im öffentlichen Schuldienst fortzusetzen. Nach nur fünf Monaten jedoch wurden elf von ihnen endgültig entlassen. Es traf vor allem die Jüngeren, die nach 1914 verbeamtet worden waren, oder die, die liberalen bzw. sozialistischen Organisationen angehört hatten. Sie alle wurden auf Anordnung des Regierungspräsidenten in Wiesbaden ohne jegliche Pensionsbezüge in den Ruhestand versetzt. Die anderen sechs Lehrerinnen blieben unter Hinweis auf gesetzliche Ausnahmebestimmungen (wie den früh erworbenen Beamtenstatus) zunächst noch im Schuldienst. Bei ihnen erfolgte die Entlassung zwischen Januar 1934 und November 1935.

Vor ihrer endgültigen Entlassung waren alle jüdischen Lehrerinnen, wie auch die übrigen Lehrenden, daraufhin überprüft worden, ob sie sich kritisch zum Nationalsozialismus geäußert und demokratischen oder sozialistischen Parteien angehört hatten. Die von den jüdischen Lehrerinnen ausgefüllten Fragebögen ergeben ein interessantes Bild: So gehörten neun von ihnen der Deutschen Demokratischen Partei, vier der Sozialdemokratischen Partei und eine der Unabhängigen Sozialdemokratie an; sechs der Lehrerinnen waren Mitglied im Republikanischen, vier im Sozialdemokratischen Lehrerbund, drei im Philologenverband; drei Lehrerinnen schließlich gehörten dem Allgemeinen Deutschen Frauenverein an und eine dem Jüdischen Frauenbund. Nicht nur der Organisationsgrad, sondern auch die in den Mitgliedschaften sich dokumentierende politische Orientierung der jüdischen Lehrerinnen erscheint bemerkenswert.

Was die bisherigen Informationen nicht klären, sind Fragen nach den individuellen schulinternen oder öffentlichen Reaktionen auf den politischen Umbruch. Indizien, auch manifeste Beweise für einen zunehmenden Antisemitis-

mus gegen Ende der Weimarer Zeit sind, wie bei Elisabeth Cahn, allerdings in fast allen Personalakten zu finden. Direkte oder anonym verfasste Denunziationen von Kollegen und Elternbeiräten, von NSDAP-Ortsgruppen oder in Zeitungsartikeln der örtlichen Presse belegen, dass die jüdischen Lehrerinnen bereits vor dem März 1933 mit antisemitischen Übergriffen rechnen mussten. Besonders betroffen waren vor allem solche Lehrerinnen, die sich öffentlich engagierten, wie z.B. die SPD-Politikerin Bertha Jourdan²⁹, die Oberstudierendirektorin Anna Hoffa³⁰, die Studienrätin Betty Schloß³¹ und Elisabeth Cahn. Andere jüdische Lehrerinnen konnten an Schulen wie der Fürstenberger-, Holzhausen- oder Varrentrappschule bis 1935 ihrer Tätigkeit nachgehen. Wie belastend die veränderte Situation für sie war, belegen einige Akten. Vor allem die elf jüngeren und ohne Pensionsbezüge entlassenen Lehrerinnen versuchten in vielen Bittschreiben die Behörde von ihrer schwierigen Lage zu überzeugen, um zumindest eine ‚Gnadenrente‘ zu erhalten. Lediglich zwei Lehrerinnen bekamen bis zur Klärung ihrer wirtschaftlichen Verhältnisse ein minimales widerrufliches Ruhegehalt, dessen Bezug mit einer Anmeldung als Privatlehrerin oder einer neuen Arbeitsstelle am Frankfurter Philanthropin erlosch.³² Bis zur Emigration oder Deportation unterrichteten fünf Lehrerinnen im Privatbereich; drei weitere fanden eine Stelle an einer jüdischen Schule, eine davon in Breslau.³³ Bei den restlichen neun gibt es keine Informationen über eine pädagogische Tätigkeit. Nur sechs der jüdischen Lehrerinnen gelang die Emigration. Die Mehrheit ist im Zuge von Vertreibung und Vernichtung ums Leben gekommen: Fünf wurden deportiert und ermordet, zwei weitere starben in der Psychiatrie, zwei auf der Flucht in die Emigration, eine durch Freitod und eine durch natürlichen Tod. Eine letzte blieb verschollen.³⁴

3. Kollektive Biographik – Prosopographie

In den aktuellen Diskussionen gruppenbiographischer Forschung spielen weniger methodisch-methodologische Fragen eine Rolle als Überlegungen zur kultur- und sozialgeschichtlichen Interpretation des Materials.³⁵ Unter dem Topos ‚Prosopographie‘ finden sich auch Gesichtspunkte für die weitere Analyse des

²⁹ Vgl. ISG, PA. Sign. 204.391.

³⁰ Vgl. ISG, PA. Sign. 196.409.

³¹ Vgl. ISG, PA. Sign. 208.891.

³² Vgl. ISG, PA. Sign. 195.746.

³³ Vgl. ISG, PA. Sign. 210.140.

³⁴ Vgl. Deportationsbuch 1984.

³⁵ Vgl. Broady 2002; Keats-Rohan 2000, 2003; Werner 1997.

Frankfurter Materials. ‚Prosopography‘ umschrieb Stone in dem bis heute in der Argumentation grundlegenden Artikel als eine “investigation of the common background characteristic of a group of actors in history by means of a collective study of their lives”³⁶. Zwei theoretische Konzeptionen werden dazu vorrangig diskutiert, um die untersuchten Gruppen präziser kultur- und sozialgeschichtlich zu verorten: Bourdieus Feldbegriff und Mannheims Generationenkonzept. Beide dokumentieren das Interesse, in das Zentrum gruppenbezogener Forschung nicht eine genealogische Dynamik zu stellen, sondern die sozialen Individuen und ihre Verhältnisse. Broady schlug im Blick auf den Bourdieuschen Ansatz vor, Prosopographie zu bestimmen als „the study of individuals belonging to the same field“³⁷. Was aber ist ein Feld? Ein Feld, so Bourdieu selbst, bestehe dort, wo Menschen sich mit etwas auseinandersetzen, das sie gemeinsam teilen; wo Spezifisches zum Problem werde und feldspezifische Spielregeln gelten; wo nur dort beobachtbare Belohnungen und Merkmale der Autorität zu finden sind. Es gehe um die Analyse der inneren Struktur, um ein „Universum mit eigenen Funktions- und Transformationsgesetzen“ und damit um eine Untersuchung der Beziehungen zwischen den um Legitimität konkurrierenden Individuen oder Gruppen.³⁸

Auf welchem Feld aber konkurrieren die jüdischen Lehrerinnen an Frankfurter öffentlichen Schulen? Was gibt ihren Bedingungen eine spezifische Qualität? In der Darstellung unserer bisherigen Forschungsergebnisse versuchten wir zu zeigen, wie prägend-bedeutsam der städtisch-soziale Kontext, das Frankfurter Bürgertum und seine Kultur, für die untersuchte Gruppe war, von dem her auch die individuell-biographischen Bedingungen ihre ‚Muster‘ erhielten. Das einzelne Individuum ist in dem gemeinsamen Feld offensichtlich nicht nur Person, wie die Biographieforschung nahe legt, es ist auch Maske, wie das griechische Wort ‚prosopon‘ unterstellt. Was aber gilt es einzubeziehen, wenn es um dieses Feld ‚die Stadt Frankfurt‘ geht? Welche Fragen müssen aufgegriffen werden, um neue Erklärungskräfte zu generieren? Ganz generell gehört dazu die Geschichte des Frankfurter Bürgertums des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts mit der sie charakterisierenden besonderen zivilgesellschaftlichen Liberalität und einer für Differenz offenen städtischen Kultur. Dazu gehört aber auch die Frage, ob die hier präsentierte Gruppe jüdischer Lehrerinnen erst durch die eingreifende Aktion der Nationalsozialisten – trotz vorangehender antisemitischer Erfahrungen – zu jener Einheit geworden ist, die uns im

³⁶ Stone 1971, S.46.

³⁷ Broady 2002, S. 382.

³⁸ Bourdieu 1988, S.340; vgl. ders. 1989, 375ff.

Blick auf das Kaiserreich und die Weimarer Republik möglicherweise nicht in dieser Prägnanz als Einheit hätte bewusst werden können. Insofern ist es wichtig, die Prozessstruktur dieser städtischen Kultur zu beobachten, fällt doch auf, dass ‚unsere‘ Lehrerinnen sich auf dem Feld der Frankfurter Bildungs-, Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten erst in der Zeit der Weimarer Republik in ausgrenzenden Auseinandersetzungen mit anderen befanden: Die jüdische ‚Doppelverdienerin‘ als das an die Wand gemalte Schreckgespenst; christliche Eltern, die nicht bereit waren, eine jüdische Lehrerin für ihre Kinder zu akzeptieren. Bourdieus Feldbegriff sieht im Blick auf den Gesamtprozess nicht vom einzelnen Individuum ab. Unterstellt ist, dass gerade die Kenntnis des Feldes, in dem die Individuen als Agenten, als Handelnde, ‚um Legitimität konkurrierende‘ existieren, es möglich mache, auch deren Singularität zu begreifen. Denn die jeweilige Wahrnehmung der Welt, die jeweiligen Handlungsmöglichkeiten, „la prise de position“, lasse sich nur im Blick auf die Position interpretieren, die das einzelne Individuum auf und in dem Feld einnehme und einnehmen könne.³⁹

Die Frage, auf welcher Basis eine historisch beobachtete Gruppe von Personen ein Kollektiv ist bzw. als eine ‚Körperschaft‘⁴⁰ mit gemeinsamen Merkmalen wahrgenommen werden könne, weist auf weitere analytische Zugänge zur Gruppenbiographik. Der Begriff der Generation hat in Untersuchungen der vergangenen Jahre die Funktion erhalten, über Gemeinsamkeit, ja Einheitlichkeit einer größeren Zahl von Individuen forschen und sprechen zu können.⁴¹

Die Gruppe der mehrheitlich in Frankfurt (oder bei Frankfurt) in den 90er Jahren des 19. Jahrhunderts geborenen und dort um den Ersten Weltkrieg herum ausgebildeten und in der Schule zumindest mit Zeitverträgen eingestellten Lehrerinnen scheint durch relativ identische „Bedingungskonstellationen und Schlüsselereignisse, unter ähnlichen Chancenstrukturen und durch vergleichbare Sozio-Kulturen“ geformt worden zu sein und insofern relativ eindeutig als Generation eines zeitlich begrenzten politischen, sozialen oder kulturellen Erfahrungszusammenhangs identifiziert werden zu können.⁴² Mannheim sprach von ‚Generationsgleichzeitigkeit‘ in seinem Aufsatz „Zum Problem der Generationen“ aus dem Jahr 1928.⁴³ Die Konjunktur des Begriffs Generation in prosopographischen Arbeiten ist unübersehbar. Mit ihm scheint die Seite der Akteure, zumindest auf den ersten Blick, stärker als mit dem Bourdieuschen Feldbegriff

³⁹ Bourdieu 1999, S. 83.

⁴⁰ So Bourdieu (1988) im Blick auf Pariser Professoren.

⁴¹ Vgl. Liebau 1997, S. 295ff.; Schmidt 2003, S. 5; Bürgel u.a. 2004; Wierling 2002; Wildt 2002.

⁴² Schmidt 2003, S. 5; vgl. auch Stellbrink 2003; Wierling 2002; Wildt 2002.

⁴³ Vgl. Mannheim 1964, S. 509ff.

ins Zentrum der Beobachtung zu gelangen. Auch der Aspekt des Sozialen scheint ausreichend berücksichtigt, wird doch gerade von Mannheim deutlich zwischen der biologisch fundierten und der zur Einheit sozialisierten Generationen unterschieden.

Die soziale Logik von Generationsbeziehungen will bei unseren überwiegend zwischen 1890 und 1900 geborenen Lehrerinnen jedoch nicht recht sichtbar werden, umschließt sie doch auch den Großteil ihrer christlichen Kolleginnen. Weigel hat angesichts der Vorlieben für den Generationsbegriff an einen Trend erinnert, der gleichzeitig Sehnsucht und Abkehr von Herkunft deutlich mache. Der Begriff der Generation sei eine problematische ‚Meistertrope‘.⁴⁴ Die je individuellen Besonderheiten, die spezifischen und das heißt sehr differenten Traditionen, in denen sich die einzelnen Lehrerinnen bewegten, aus denen heraus sie für demokratische Parteien und Berufsorganisationen oder für politische Abstinenz in der Weimarer Republik optierten, lassen sich mit dem Begriff der Generation offensichtlich nur schwer fassen. Die ‚Zeitheimat‘ (Seebald), welche die jüdischen Lehrerinnen mit allen anderen teilten, würde, so charakterisiert, zur Sphäre des Generalisierens, während auf der Basis der Personalakten deutlich wird, dass die Differenzen in der Gemeinsamkeit das erklärungsbedürftige Problem sind.

Eine dritte Kategorie scheint uns deshalb analytisch von Interesse. Es ist der Begriff und das Konzept der Figuration, das Norbert Elias in seinen Schriften nutzt und diskutiert.⁴⁵ Es erlaubt, die einzelnen Menschen als Handelnde in sehr unterschiedliche soziale Strukturen und Institutionen eingebunden zu sehen. Die Familie bildet eine Figuration, wie es die Angehörigen einer Religionsgemeinschaft tun, und auch alle weiblichen Lehrerinnen der Stadt Frankfurt lassen sich als Mitglieder einer Figuration beschreiben, ebenso wie die Mitglieder einer Partei, der DDP, der USPD im Sinne von Elias eine Figuration sind.

Die jüdischen Lehrerinnen gehören demnach nicht nur einer Figuration an, der der jüdischen Lehrerinnen, sie sind mit Menschen anderen Glaubens in eine Vielzahl von Figurationen eingebunden, sei es in die der Absolventinnen der Elisabethenschule, des Lehrerinnenseminars, der bei der Stadt Frankfurt Tätigen oder der im Verhältnis zu den männlichen Lehrern schlecht bezahlten Figuration weiblicher Lehrerinnen. Parallel dazu aber lassen sie sich auch als gesonderte Figuration identifizieren, zu deren sozial-kultureller Vorgeschichte ein komplizierter Emanzipationsprozess und relativ persistente Ausgrenzungserfahrungen bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts in Frankfurt gehörten. Aber

⁴⁴ Vgl. Weigel 2002, S. 161ff.

⁴⁵ Vgl. Elias 1995, S. 75ff.

auch hier bildeten alle jüdischen Männer und Frauen nicht eine gleichförmige Einheit – wie die städtische Geschichte zeigt. Insofern sind die von uns untersuchten jüdischen Lehrerinnen nur in einer Hinsicht bruchlos zusammengefasst. Das ist jene ethnisch bestimmte Figuration, die durch das Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums, den § 3, produziert wurde. Diese Figuration aber hatte, trotz des jüdischen Glaubens der Mehrheit unserer Lehrerinnen, vorab nicht in dieser Eindeutigkeit bestanden. Das nationalsozialistische Argument, sie seien der Abstammung nach keine Deutschen, konnte zwar auf vorgängigen Antisemitismus zurückgreifen, aber es bietet keine Anhaltspunkte, warum jene zivilgesellschaftlich-städtische Liberalität der Zeit des Kaiserreichs mit ihrer Offenheit für andere entstehen können. Erklärungsversuche weisen über das Konzept der Figuration (und der Generation) hinaus. Ohne ein beide integrierendes Konstrukt des Feldes kommen weiterführende Analysen zur Geschichte des (jüdischen) Bürgertums offensichtlich nicht aus.

Insofern versuchen wir bisherige Daten und Gesichtspunkte auf die bereits vorgelegte Forschung zum Feld des städtischen Bürgertums in Frankfurt im Allgemeinen und zum jüdischen Anteil in diesem Bürgertum im Besonderen zu beziehen, um dem auffälligen Faktum in der deutschen Schulgeschichte, nämlich einer beachtlichen Zahl jüdischer Lehrerinnen an öffentlichen Schulen und deren so radikaler Isolierung nach 1933, eine verlässliche Interpretation hinzufügen zu können. Einige Thesen erläutern zusammenfassend unsere Überlegungen.

4. Thesen

1. Die prinzipielle Öffnung der Frankfurter Schulen für jüdische Lehrerinnen (und Lehrer) kann einerseits als das Resultat einer sich seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelnden relativ liberalen Tradition der Integration und Assimilation jüdischer Stadtbewohner beschrieben werden (mit einem Anteil von 11,54 % an der Bevölkerung nach der Reichsgründung, der auch weiterhin der höchste in deutschen Städten blieb)⁴⁶, andererseits aber vor allem auch als das Ergebnis eines kulturellen, ökonomischen und sozialen Selbstverbürgerlichungsprozesses der Frankfurter jüdischen Bevölkerung nach der Auf-

⁴⁶ Der Anteil der jüdischen Bewohner an der Gesamtbevölkerung betrug in Frankfurt im Jahr 1910 6,3 %. In anderen deutschen Großstädten war dieser Anteil deutlich geringer (Berlin 3,7 %, Breslau 3,9 %, Hamburg 1,9 %, Köln 2,1 %, München 1,9 %, Leipzig 1,6 %). Vgl. Hopp 1997, S. 34; vgl. auch Arnsberg 1983, I, S. 478-495.

hebung des Ghettos.⁴⁷ Beide Motive und Tendenzen führten zu einer ökonomisch erfolgreichen, sozialliberalen und zivilgesellschaftlichen Stadtpolitik, zu der u. a. die Öffentlichkeit der Schulen mit einem vorwiegend nicht konfessionellen Charakter gehörte. Die jüdischen Lehrerinnen verfügten auf dem Hintergrund der Emanzipations- und Aufstiegsgeschichte ihrer Familien vermutlich über ein von diesen historischen Erfahrungen besonders geprägtes kulturelles, soziales und symbolisches Kapital, das sie zu Mitträgerinnen dieser zivilgesellschaftlichen Liberalität machte.

2. Der Beruf der Lehrerin wurde für junge Frankfurterinnen aus jüdischen Familien – in der Mehrheit aus der oberen Mittelschicht, dem Wirtschaftsbürgertum – aus verschiedenen Motiven interessant. Dazu gehört zum einen das erstaunlich große Interesse an Bildung. So besuchten 1910 68,9% der jüdischen Mädchen höhere Mädchenschulen, von den evangelischen Mädchen dagegen 10,5% und von den katholischen gar nur 9,1%. Entsprechend unterschiedlich sah der Anteil der die Volksschule Besuchenden aus: Von den jüdischen Mädchen gingen nur 21,3% in Volksschulen; von den evangelischen aber 73,4% und von den Katholikinnen 80,2%.⁴⁸ Dazu gehört zum anderen ein starkes sozialpolitisches Engagement von jüdischen Frauen, das stadtöffentlich und nicht konfessionell begrenzt war.⁴⁹ Darüber hinaus wurde ein pädagogischer Beruf (in der ökonomisch abgesicherten öffentlichen Schule) dann auch besonders wichtig, wenn die Familie durch den Tod des Vaters in finanzielle Bedrängnis geriet: 14 der 20 jüdischen Lehrerinnen wuchsen als Halb- oder Vollwaisen auf. Das trifft auch auf die drei aus Osteuropa eingewanderten zu, die, aus ihren Heimatländern vertrieben, ihre Eltern vorher oder auf der Flucht verloren hatten und bei Frankfurter Verwandten oder im Waisenhaus aufwuchsen. Schließlich spielte möglicherweise die Frauenbewegung in Frankfurt auch eine Rolle bei der Wahl dieses weiblichen Emanzipationsberufes. In der Frankfurter Ortsgruppe des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins waren 1902 der Mitgliederliste zufolge mindestens 40% Jüdinnen, darunter auch einige unserer Lehrerinnen.⁵⁰

3. Alle jüdischen Lehrerinnen hatten (bis auf eine mit einer Universitätsausbildung) nicht nur das Frankfurter Lehrerinnenseminar besucht, sondern zuvor auch eine der Frankfurter höheren Mädchenschulen, und zwar ganz überwiegend die Elisabethenschule. Die jüdischen Lehrerinnen etablierten gleichsam eine spezifische Frankfurter Tradition: eine relativ homogene soziale Herkunft, eine anspruchsvolle öffentlich-schulische Qualifizierung, eine Bindung an die

⁴⁷ Vgl. Arnsberg 1983, I, S. 8; Hansert 1992, S. 109ff.; Gall 1994, S. 314.

⁴⁸ Vgl. Schäfer 1994, S. 69; auch Heuberger/Krohn 1988, S.96.

⁴⁹ Vgl. Pappenheim 1905, S. 100f.

⁵⁰ Vgl. Klausmann 1997, S. 313.

Stadt. Gerade auch der Ausbildungsort, der sie fast alle vereinte, das städtische Lehrerinnenseminar, konnte ihren beruflichen Einstellungen einen spezifischen liberalen Gestus des Frankfurter jüdischen Bürgertums vermitteln. Die Vorbereitung auf den israelitischen Religionsunterricht erfolgte dort im Horizont der an Mendelssohn explizit anknüpfenden jüdischen Traditionen in Frankfurt.⁵¹ Die Bereitschaft, die eigenen Feiertage zurückzustellen, fügte sich in diese religiöse Liberalität.

4. Alle jüdischen Frauen strebten vom Anspruch – und offensichtlich auch der Leistungsfähigkeit her – ein Lehramt an höheren Mädchenschulen an und legten die entsprechende Prüfung im Lehrerinnenseminar ab. Sie dokumentierten insofern jene große Bildungsmotivation, die in einer Reihe von Forschungen bezogen auf Deutschland dokumentiert ist.⁵² Das unterschied sie von den christlichen Lehrerinnen. Von ihnen unterschied sie auch das große Interesse an Weiterbildung, insbesondere in den Sprachen. Als bemerkenswert kommt hinzu, dass sich gerade diese Lehrerinnengruppe auch für reformpädagogische Initiativen der 20er Jahre einsetzte und entsprechende Qualifikationen in Kursen anstrebte.⁵³

5. Ihre Einstellungs- und Berufskarrieren unterschieden sich bis 1933 nicht von denen der christlichen Lehrerinnen – wenn man von der genannten Einschränkung, der Eingrenzung auf innerstädtische Simultanschulen, absieht. Wie diese anderen warteten sie im Durchschnitt mehrere Jahre auf eine Festanstellung (allerdings mit deutlichen Schwankungen, abhängig vom Zeitpunkt des Exams). Die städtische Schulverwaltung – dies trug offensichtlich auch zu ihrem Interesse an einer Tätigkeit im öffentlichen Schulwesen bei – hat sie jedenfalls bis Anfang 1933 weder positiv noch negativ diskriminiert.

6. Lassen sich unter der Berufsperspektive nur wenige Differenzen zwischen protestantischen, katholischen und jüdischen Lehrerinnen in der Professionsdynamik beobachten, so sind sie auf anderen Ebenen präsent. Jüdische Lehrerinnen unterschieden sich mehrheitlich durch ihre demokratischen Optionen. Während keine von den bisher von uns untersuchten 37 christlichen Lehrerinnen vor 1933 überhaupt einer politischen Partei angehörte, waren 14 der 20 jüdischen Lehrerinnen Mitglieder in demokratischen Parteien (DDP bis USPD). Ihre politische Einstellung entsprach insofern dem, was Roth im Blick auf das ökonomisch starke jüdische Bürgertum in Frankfurt konstatierte: Es übernahm auch „führende Positionen in der liberalen Bewegung der Stadt“⁵⁴. Anders die

⁵¹ Vgl. Jahresberichte 1908ff.

⁵² Vgl. Lässig 2004, S. 101ff.; Rahden 2000; S. 175 ff.; Hopp 1997, S. 253ff.

⁵³ Vgl. auch Frieß 2006, S. 123ff.

⁵⁴ Roth 1996, S. 587f.

28 protestantischen Amtskolleginnen: Sie zeigten nach der Machtergreifung, dass ihre republikanische Bindung offensichtlich schwach war. Den Personalakten zufolge trat bereits 1933 eine große Zahl (16) von ihnen der NSDAP und dem Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) bei.

7. Alle am 30.3.1933 aus dem öffentlichen Schuldienst beurlaubten jüdischen Lehrerinnen wurden nach einer kurzen Frist wieder eingestellt, um dann im Zeitraum von September 1933 bis zum November 1935 die Schulen endgültig verlassen zu müssen. Nur drei der 1933 bis 1935 entlassenen Lehrerinnen fanden einen Arbeitsplatz an einer jüdischen Privatschule. Trotz ihrer Qualifikationen und der Akzentuierung neusprachlicher Bildung gelang wenigen (einem Drittel) – und dann auffällig spät – die Emigration. Auch dieses Faktum bedarf der Interpretation: Hatte die prekäre Situation der jüdischen Lehrerinnen nach 1933 auch mit ihren seit langem ja unvollständigen Familien und ihrer ökonomisch sehr schwach gewordenen Position zu tun? Fehlten jene jüdisch-familialen Netzwerke, von deren Tragkraft Arbeiten wie die von Hopp so eindrucksvoll Zeugnis ablegen?⁵⁵

8. Die so besondere Wahl des Lehrerinnenberufs an einer öffentlichen Schule kann möglicherweise deutlich machen, dass die Geschichte der jüdischen Weiblichkeit (Bildungs-)Bürgertum noch weiter erforscht werden muss als es bereits in der innovativen jüngeren Bürgertumsforschung geschehen ist.⁵⁶ Entwicklungen und Veränderungstendenzen bleiben darin vor allem auf das 19. und beginnende 20. Jahrhundert beschränkt: In diesem zeitlichen Horizont wird auf die besondere Rolle der (jüdischen Frei-)Schulen und die der Frauen (im jüdischen Haushalt) hingewiesen, wird die Wirkung überkonfessioneller Schulpolitik thematisiert.⁵⁷ In Frankfurt öffnete offensichtlich das bürgerschaftliche Konzept von Öffentlichkeit jüdischen Frauen weitere soziale Räume. Warum die jüdischen Lehrerinnen diese in einer erstaunlich modernen Weise durch große Bildungsmotiviertheit, hohe Professionalität, religiöse Liberalität und republikanisches Engagement füllten, sollen die weiteren feld-, generations- und figurationsbezogenen Untersuchungen – gerade auch durch vergleichende Perspektiven – zu beantworten suchen.

⁵⁵ Vgl. Hopp 1997.

⁵⁶ Vgl. Lässig 2001, 263 ff., 2004; Rahden 2000, S. 9ff., 2001, S. 175ff.; Hopp 1997, S. 253ff.; Kraus 1999; Carlebach 1977; Lohmann 1996.

⁵⁷ So für Breslau bei Rahden 2000.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Institut für Stadtgeschichte (Stadtarchiv – ISG)

Magistratsakten 608/1

Personalakten (PA): Signaturen 195.746; 196.336; 196.409; 204.391; 205.995; 207.270; 207.571; 208.891; 210.140

Schulamt: Privatunterricht 1934-1939, Signatur: 2.163; 3.873

Gedruckte Quellen

150 Jahre Elisabethenschule 1803-1953. Frankfurt a. M. 1953.

Deportationsbuch der von Frankfurt am Main aus gewaltsam verschickten Juden in den Jahren 1941-1944. Hg. Jüdische Gemeinde Frankfurt am Main. Frankfurt a.M. 1984.

Jahresberichte der Elisabethenschule (Vorschule, Höhere Mädchenschule und Lehrerinnen-Seminar) in Frankfurt a.M., 1901-1925.

Literatur

Albisetti J.: *Schooling German Girls and Women. Secondary and Higher Education in the Nineteenth Century*. Princeton 1988.

Albisetti, J.: Professionalisierung von Frauen im Lehrberuf. In: Kleinau, E./Opitz, C. (Hg.): *Geschichte der Frauen- und Mädchenbildung*. Bd. 2. Frankfurt a. M./New York 1996, S. 189-200.

Arnsberg, P.: *Die Geschichte der Frankfurter Juden seit der Französischen Revolution*. 2 Bde. Darmstadt 1983.

Die Berliner Stadtverordneten und die Anstellung jüdischer Lehrer. In: *Israelitische Wochenschrift* 1899, Nr. 44, S. 607-700.

Bourdieu, P.: *Homo Academicus*. Frankfurt a. M. 1988.

Bourdieu, P./Saint Martin, M. de: *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris 1989.

Bourdieu, P.: *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt a. M. 1999.

Broadly, D.: French Prosopography. Definitions and Suggested Readings. In: *Poetics* 30 (2002), S. 381-385.

Bürgel, T./Niethammer, L./Stutz, R. (Hg.): *Erfahrungsräume und Erwartungshorizonte im ostdeutschen Generationenumbruch*. Mitteilungen des SFB 580 (Gesellschaftliche Entwicklungen nach dem Systemumbruch. Diskontinuität, Tradition und Strukturbildung) Nr. 12 (Februar 2004).

Büttner, R.: *Die Lehrerin*. Leipzig 1899.

Carlebach, J.: Deutsche Juden und der Säkularisierungsprozeß in der Erziehung. In: Liebeschütz, H./Pauker, A. (Hg.): *Das Judentum in der deutschen Umwelt*. Tübingen 1977, S. 55-93.

Ehrich, K.: *Städtische Lehrerinnenausbildung in Preußen. Eine Studie zu Entwicklung, Struktur und Funktion am Beispiel der Lehrerinnen-Bildungsanstalt Hannover 1856-1926*. Frankfurt a. M. 1995.

Elias, N.: *Menschen in Figuren. Ein Lesebuch zur Einführung in die Prozess- und Figurationssoziologie von Norbert Elias*. Hg. u. komm. v. H. P. Bartels. Opladen 1995.

Fräß, J.: *Verdrängt und vergessen. Der vergleichende Frankfurter Reformschulversuch 1921-1937*. Unveröff. Diss. J. W. Goethe-Universität Frankfurt a. M. 2006.

- Gall, L. (Hg.): Traditionen und Perspektiven einer Stadt. Sigmaringen 1994.
- Hansert, A.: Bürgerkultur und Kulturpolitik in Frankfurt am Main 1760-1975. Frankfurt a. M. 1992.
- Heuberger, R./Krohn, H.: Hinaus aus dem Ghetto ... Juden in Frankfurt am Main 1800-1950. Frankfurt a. M. 1988.
- Hopp, A.: Jüdisches Bürgertum in Frankfurt am Main im 19. Jahrhundert. Stuttgart 1997.
- Huerkamp, C.: Jüdische Akademikerinnen in Deutschland 1900-1938. In: Wobbe, T./Lindemann, G. (Hg.): Denksachsen. Zur theoretischen und institutionellen Rede von Geschlecht. Frankfurt a. M. 1994, S. 86-112.
- Kaplan, M.: Der Mut zum Überleben. Jüdische Frauen und ihre Familien in Nazi-Deutschland. Berlin 2001.
- Keats-Rohan, K. S. B.: Prosopography and Computing: a Marriage Made in Heaven? In: History & Computing 12.1 (2000), S. 1-10.
- Keats-Rohan, K. S. B.: Progress or Perversion? Current Issues in Prosopography: An Introduction. 2003 <www.users.ox.a.uk/~prosop/progress-or-perversion.pdf>
- Klausmann, C.: Politik und Kultur der Frauenbewegung im Kaiserreich. Das Beispiel Frankfurt am Main. Frankfurt a. M. 1997.
- Kraus, E.: Die Familie Mosse. Deutsch-jüdisches Bürgertum im 19. und 20. Jahrhundert. München 1999.
- Lässig, S.: Bildung als kulturelles Kapital? Jüdische Schulprojekte in der Frühphase der Emanzipation. In: Gotzmann, A./Liedtke, R./Rahden, T. van (Hg.): Juden, Bürger, Deutsche. Zur Geschichte von Vielfalt und Differenz 1800-1933. Tübingen 2001, S. 263-298.
- Lässig, S.: Jüdische Wege ins Bürgertum. Kulturelles Kapital und sozialer Aufstieg im 19. Jahrhundert. Göttingen 2004.
- Liebau, E.: Generation. In: Wulf, C. (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim u. Basel 1997, S. 295-305.
- Lohmann, I.: Interkulturalität als Strategie religiöser Reform und sozialen Aufstiegs. In: Kraul, M./Lüth, C. (Hg.): Erziehung und Bildung der Menschengeschlechter. Weinheim 1996, S. 185-213.
- Mannheim, K.: Zum Problem der Generationen (1928). In: Ders.: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk, eingel. u. hg. v. K. H. Wolff. Neuwied/Berlin 1964, S. 509-565.
- Pappenheim, B.: Der jüdische Frauenbund. In: Allgemeine Zeitung des Judentums 69 (1905), S. 100-101.
- Pulzer, P.: Rechtliche Gleichstellung und öffentliches Leben. In: Meyer, M. A. (Hg.): Deutsch-Jüdische Geschichte in der Neuzeit. Bd. 3. München 2000, S. 151-192.
- Rahden, T. van: Juden und andere Breslauer. Die Beziehungen zwischen Juden, Protestanten und Katholiken in einer deutschen Großstadt von 1860 bis 1925. Göttingen 2000.
- Rahden, T. van: Von der Eintracht zur Vielfalt. Juden in der Geschichte des deutschen Bürgertums. In: Gotzmann, A./Liedtke, R./Rahden, T. van (Hg.): Juden, Bürger, Deutsche. Zur Geschichte von Vielfalt und Differenz 1800-1933. Tübingen 2001, S. 9-31.
- Roth, R.: Stadt und Bürgertum in Frankfurt am Main. Ein besonderer Weg von der ständischen zur modernen Bürgergesellschaft 1760-1914. München 1996.
- Rudolph, M.: Die Frauenbildung in Frankfurt am Main. Geschichte der privaten, der kirchlich-konfessionellen, der jüdischen und der städtischen Mädchenschulen. Hg. v. O. Schlander. Frankfurt a. M. 1978.
- Schäfer, K.: Schulen und Schulpolitik in Frankfurt am Main 1900-1945. Frankfurt a. M. 1994.
- Schmidt, R.: Zum Generationsbegriff im Rahmenkonzept des SFB 580. In: Mitteilungen des SFB 580, Nr. 9 (2003), S. 5-9.

- Schmidt-Linsenhoff, V. u.a. (Hg.): Frauenalltag und Frauenbewegung in Frankfurt am Main 1890-1980. Katalog zur Ausstellung des Historischen Museums in Frankfurt. Frankfurt a. M. 1981.
- Schröder, I.: Grenzgängerinnen: Jüdische Sozialreformerinnen in der Frankfurter Frauenbewegung um 1900. In: Gotzmann, A./ Liedtke, R./Rahden, T. van (Hg.): Juden, Bürger, Deutsche. Zur Geschichte von Vielfalt und Differenz 1800-1933. Tübingen 2001, S. 341-368.
- Sieg, U.: Jüdische Intellektuelle im Ersten Weltkrieg. Berlin 2001.
- Sorkin, David: The Transformation of German Jewry 1780-1840. New York u. a. 1987.
- Stone, Lawrence: Prosopography. In: Daedalus 100 (1971), S. 46-79.
- Stelbrink, W.: Die Kreisleiter der NSDAP in Westfalen und Lippe. Versuch einer Kollektivbiographie mit biographischem Anhang. Münster 2003.
- Strenge, B.: Juden im preußischen Justizdienst 1812-1918. München 1995.
- Weigel, S.: Generation, Genealogie, Geschlecht. Zur Geschichte des Generationskonzepts und seiner wissenschaftlichen Konzeptualisierung seit Ende des 18. Jahrhunderts. In: Musner, L./Wunberg, G. (Hg.): Kulturwissenschaften. Forschung – Praxis – Positionen. Wien 2002, S. 161-190.
- Werner, K. F.: L'apport de la prosopographie à l'histoire sociale des élites. In: Keats-Rohan, K. S. B. (Hg.): Family Trees and the Roots of Politics. Woodbridge 1997, S. 1-21.
- Wierling, D.: Geboren im Jahr Eins. Der Jahrgang 1949 in der DDR. Versuch einer Kollektivbiographie. Berlin 2002.
- Wildt, M.: Die Generation der Unbedingten. Das Führungskorps des Reichssicherheitshauptamtes. Hamburg 2002.
- Wolf, S.: Liberalismus in Frankfurt am Main. Vom Ende der Freien Stadt bis zum Ersten Weltkrieg (1866-1914). Frankfurt a. M. 1987.

Anschrift der Autorinnen:

Prof. Dr. Brita Rang, Dipl.-Päd. Maria Maris, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Historische Bildungsforschung, Robert-Mayer-Str. 1, 60054 Frankfurt am Main
e-mail: rang@em.uni-frankfurt.de

URSULA BREYMAYER

Anhalts Volksschullehrer zwischen Weimarer Demokratie und nationalsozialistischer Diktatur: Standes- und Parteipolitik, Karrieren und Konfliktfelder

1. Fragestellungen, Vorgehensweise und Quellen

Fast drei Jahre nach der nationalsozialistischen Machtübernahme, im Dezember 1935, legte Reichsorganisationsleiter Robert Ley den Spitzen der NSDAP eine Statistik vor, mit der ermittelt werden sollte, „ob die Partei in ihrem Aufbau und in ihrer Zusammensetzung gesund ist“¹. Den Beamten und insbesondere den Lehrern wurde darin ein miserables Zeugnis ausgestellt. Offensichtlich war bei „den Lehrern [...] die Anzahl der Partei-Eintritte nach der Machtübernahme sogar *6mal* so groß als vor der Machtübernahme“; innerhalb der Parteiführung herrschte Einigkeit darüber, dass es sich „bei einem größeren Teil“ dieser Berufsgruppe um „Konjunkturritter“ handele.² Deshalb sollten Beamte und Lehrer umgehend überprüft und künftig besonders intensiv geschult werden. Der Verdacht des Opportunismus wurde auch von anderer Seite erhoben. In den Exilberichten der SPD ist von der „knechtseligen deutschen Lehrerschaft“ die Rede, der inzwischen „das Kriechen [...] ihre zweite Natur geworden“ sei.³ Jenes „Kriechertum“ machte man nicht zuletzt daran fest, dass nach dem Ende der Monarchie zunächst „ein großer Teil von Lehrern sozialistisch geworden“ sei, der dann aber seit 1933 die Gleichschaltung „fast hundertprozentig vollzogen“ habe.⁴

¹ Vgl. Parteistatistik 1935, Vorbemerkung. Die insgesamt vierbändige, in kleiner Auflage gedruckte Statistik war nur für den internen Gebrauch bestimmt, insofern handelt es sich hierbei nicht um ein ausschließlich für propagandistische Zwecke hergestelltes Produkt.

² Ebd., S. 75 [Hervorhebung im Original].

³ SOPADE, Februar 1935/1980, S. 211.

⁴ SOPADE, Juli 1937/1980, S. 1059f.

Dass Lehrer im Verhältnis zu ihrem Anteil an der Erwerbsbevölkerung und im Vergleich zu anderen Berufsgruppen auffallend häufig in der NSDAP und in anderen NS-Organisationen vertreten waren, lässt sich empirisch belegen.⁵ Seit den 1960er Jahren beschäftigen sich zahlreiche Studien mit diesem Thema; eine mögliche Affinität der Lehrer zum Nationalsozialismus wurde seither kontrovers diskutiert und in diversen Einzelstudien nach Lehrerergattungen, altersspezifisch, konfessionell, regional, seltener geschlechtsspezifisch differenziert.⁶

Der folgende Beitrag kombiniert Methoden der Sozial- und der Regionalgeschichte zum Nationalsozialismus⁷ mit dem kollektivbiografischen Ansatz⁸. Untersuchungsgegenstand sind die männlichen Volksschullehrer des mitteldeutschen Kleinstaates Anhalt, ihre Parteimitgliedschaften und ihre Berufsbiografien im Übergang von der Weimarer Republik zur NS-Zeit.⁹ Die Volksschullehrer wurden ausgewählt, weil sie nicht nur die quantitativ größte Einzelgruppe innerhalb der anhaltischen Lehrerschaft bilden, sondern – im Verhältnis zu ihrem Anteil an der gesamten im Staatsdienst stehenden Lehrerschaft aller Schultypen – zugleich den höchsten Grad an Partei- und Organisationsmitgliedschaften aufweisen. Aufgrund der relativ dichten Quellenlage und der geringen Fluktuation der anhaltischen Volksschullehrer bis 1945 war es möglich, diese Lehrerguppe über zwei politische Systeme hinweg nahezu vollständig in Datensätzen zu erfassen.

Die Einzeldatensätze der etwa 800 ermittelten Volksschullehrer Anhalts enthalten neben personenbezogenen Daten (Name, Geburtsdatum, Geburtsort,

⁵ Nach Kater „zog es die Lehrer im Jahr der NS-Machtergreifung etwa fünfmal so stark zur Partei wie andere Erwerbspersonen“ (Kater 1979, S. 608). Zur Einführung in die Thematik vgl. vor allem Bölling 1983, S. 136-142, sowie Bölling 1978.

⁶ Für Mecklenburg vgl. etwa Langer 1997; für Oldenburg Günther-Armdt 1983, mit Einschränkungen auch Breyvogel 1979 (hier Auswertungen zu NSLB- und NSDAP-Mitgliedschaften in Hessen und Hessen-Nassau).

⁷ Vgl. z. B. Möller 1996. Kupfer (2006) hat die soziale Zusammensetzung der NSDAP im anhaltischen Kreis Bernburg untersucht und dabei ansatzweise mit Kollektivbiografien gearbeitet.

⁸ In den meisten jüngeren kollektivbiografischen Studien zum Nationalsozialismus steht die sogenannte Täterebene, d. h. die Ebene der höheren NS-Funktionäre, im Mittelpunkt. Vgl. etwa Wildt 2003; Kießner/Scholtyssek 1999.

⁹ Der Beitrag basiert auf Forschungen im Rahmen einer kurz vor dem Abschluss stehenden Dissertation an der Universität Bielefeld im Fachbereich Geschichtswissenschaft (Prof. Dr. Heinz Gerhard Haupt). Die Promotionsarbeit widmet sich den Partei- und Organisationsmitgliedschaften von Lehrern und Lehrerinnen aller Schultypen im staatlichen Schuldienst und ihren Berufsbiografien während dreier politischer Systeme (1919-1952) in Anhalt. Übergeordnete Fragestellung des von der Stiftung Volkswagenwerk geförderten, zusammen mit Torsten Kupfer bearbeiteten Gesamtprojekts war die strukturelle Zusammensetzung der Staatsparteien NSDAP und SED in vergleichender Perspektive.

Familienstand usw.) die Eintrittsdaten in den Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) und gegebenenfalls in die NSDAP sowie Angaben über Mitgliedschaften in anderen NS-Organisationen. Für die Zeit vor 1933 wurden ebenfalls Parteimitgliedschaften, Vereinstätigkeiten, Ehrenämter, Kriegsteilnahme und Ähnliches registriert, außerdem möglichst die soziale Herkunft (Berufe der Väter). Von fast allen Volksschullehrern konnten die Karriereverläufe (Versetzungen, Beförderungen, Degradierungen) zwischen 1919 bis mindestens 1943 weitgehend rekonstruiert werden.¹⁰ Außerdem wird der historische und politische Kontext für die Weimarer Republik und insbesondere die Jahre 1932 und 1933 auf regionaler Ebene skizziert; im Focus stehen dabei die Berufsverbände¹¹ und die lokalen Regierungs- und Schulbehörden. Hierbei geht es um die Herausarbeitung kollektiver Sozialisationsmerkmale, generations- und insbesondere professionsspezifischer Erfahrungen, die mögliche Motivationen für ein parteipolitisches Engagement darstellen. Durch eine differenzierte Auswertung der Datensätze¹² werden verschiedene Eintrittsprofile zu charakteristischen Musterbiographien verdichtet. Des Weiteren werden Auswirkungen der Parteimitgliedschaften (und Nichtmitgliedschaften) und der politischen Aktivität auf die Berufslaufbahnen beschrieben. Hierbei geht es nicht zuletzt um die Frage, ob und wem die Parteimitgliedschaft als ‚Karrieremaschine‘ diene. Ziel ist es, die These von der Affinität der pädagogischen Staatsdiener zum Nationalsozialismus zu

¹⁰ Basisquelle für die Datensätze war die Gaukartei des Nationalsozialistischen Lehrerbundes für Anhalt sowie die alphabetische NSLB-Kartei im Bundesarchiv Berlin, ehemaliges Berlin Document Center (Bestand NS 12). Da diese Kartei jedoch nur bis Ende 1933/Anfang 1934 zuverlässig geführt wurde, sind hier in erster Linie die NSDAP-Eintritte bis 1.5.1933 vermerkt, d.h. vor dem Inkrafttreten der bis 1937 geltenden Mitgliedersperre. Für sämtliche Personen, die bis dahin nicht in die NSDAP eingetreten waren, wurde deshalb zusätzlich die NSDAP-Mitgliederkartei (ebenfalls BAB/BDC) befragt. Die Karriereverläufe wurden anhand der im „Amtsblatt für Anhalt“ (1919-1943) jeweils namentlich veröffentlichten Versetzungen und Beförderungen rekonstruiert. Zusätzlich wurden verstreute Entnazifizierungsakten der anhaltischen Kreise, Städte und Dörfer (Landeshauptarchiv Sachsen-Anhalt, diverse Gemeinde- und Ortsarchive) herangezogen sowie Bestände des Zwischenarchivs Dahlwitz-Hoppegarten (Bundesarchiv Berlin). Die verwendeten personenbezogenen Quellen sind demnach bis auf wenige Ausnahmen Dokumente von offiziellem oder öffentlichem Charakter, die im Verkehr mit den Herrschaftsinstanzen und diversen Institutionen, namentlich den Behörden, Parteiorganisationen usw. entstanden sind.

¹¹ Eine besonders aussagekräftige Quelle für den Berufsverband war das „Schulblatt für Braunschweig und Anhalt“, die Zeitung des Anhaltischen Lehrervereins, die bis 1933 erschien. Weitere Quellen waren Schul- und Ortschroniken, Schulakten, z.B. Visitationsberichte, Jahresberichte, Protokolle von Lehrerkonferenzen, Personalakten der Schulbehörden, Gerichtsakten staatlicher Behörden und der Parteien, (Landes-, Kreis-, Stadt- und Gemeindearchive in Sachsen-Anhalt).

¹² Die Datensätze wurden nach bestimmten Kriterien codiert und jeweils für die an einem bestimmten Stichtag im Schuldienst tätige Lehrerschaft ausgewertet.

differenzieren und Funktionsweisen nationalsozialistischer Herrschaft im berufsspezifischen und regionalen Focus zu beleuchten. Im Rahmen dieses Beitrags können nur ausgewählte Ergebnisse dargestellt und exemplarische Einzelbeispiele erläutert werden. Da in Anhalt bereits seit Mai 1932 eine nationalsozialistisch geführte Landesregierung amtierte, stehen die Jahre 1932 und 1933 im Zentrum der Darstellung.

2. Zur Region Anhalt: wirtschaftliche, politische und schulische Rahmendaten

Das soziale und politische Profil des ehemaligen Freistaates Anhalt mit seinen fünf Landkreisen Dessau, Köthen, Zerbst, Bernburg und Ballenstedt weist einige Besonderheiten auf: Schon seit den 60er Jahren des 19. Jahrhunderts gehörte der mitteldeutsche Kleinstaat zu den wirtschaftlich entwickeltsten Gebieten Deutschlands; 40,7 Prozent aller Erwerbstätigen waren 1882 in den Berufsgruppen Industrie und Gewerbe tätig (Deutsches Reich: 33,7 Prozent).¹³ Während im westlichen Landesteil (besonders Kreis Bernburg) ländliche Industriebetriebe (Zuckerfabriken und deren Zulieferer) vorherrschten, war der Raum Dessau im Osten Anhalts durch eine in den Städten konzentrierte Maschinenbauindustrie gekennzeichnet, mit der seit dem Ende des 19. Jahrhunderts Dessaus Aufstieg zur Großstadt begann. In den Kreisen Ballenstedt und Zerbst dominierte hingegen bis in die 30er Jahre größtenteils die Landwirtschaft.

Im Freistaat Anhalt mit einer zu gut 90 Prozent protestantischen Bevölkerung war die Sozialdemokratie republikweit mit am längsten in der Regierung: Von 1918 bis 1932 stellte die SPD zusammen mit der Deutschen Demokratischen Partei bzw. der Deutschen Staatspartei die Regierungskoalition, nur 1924 gab es eine kurze Unterbrechung. Dennoch wurde die NSDAP bei den anhaltischen Landtagswahlen Ende April 1932 mit 40,9 Prozent aller abgegebenen Stimmen zur stärksten Partei und bildete zusammen mit dem rechtsbürgerlichen Lager die Regierung; der Rechtsanwalt Dr. Alfred Freyberg wurde der reichsweit erste nationalsozialistische Ministerpräsident auf Länderebene.

1920 existierten in Anhalt 242 Volksschulen, bei einer Einwohnerzahl von etwa 350.000.¹⁴ Nach der Reichsschulstatistik von 1921 waren 45,7 Prozent der anhaltischen Volksschulen ein- oder zweiklassige Landschulen – etwas weniger als der Durchschnitt im gesamten Deutschen Reich, wo 1921 rund 59 Prozent

¹³ Vgl. zur wirtschaftlichen und politischen Entwicklung Anhalts Kupfer 1998 u. 1996.

¹⁴ Vgl. Statistische Mitteilungen 1925, S. 4. Alle folgenden Zahlenangaben ebd., S. 4-12.

der Volksschulen aus nur einer oder zwei Klassen bestanden.¹⁵ Die Zahl der männlichen Lehrkräfte an den anhaltischen Volksschulen pendelte während der Weimarer Republik zwischen rund 650 und etwa 750; ihnen standen etwa 21. Lehrerinnen gegenüber.

3. Die Volksschullehrer: Herkunft und Ausbildung

Die anhaltische Volksschullehrerschaft war kein monolithischer Block, sondern sie bestand aus Individuen mit jeweils unterschiedlichen Biographien und Laufbahnen, Denk- und Verhaltensweisen. Dennoch sind Rahmenkonditionen erkennbar, die regional-, generations- und berufsspezifische *kollektive* Mentalitäten geformt haben könnten. Als wichtige Sozialisationsfaktoren werden im Folgenden die soziale Herkunft der Volksschullehrer, ihre Ausbildung im Lehrerseminar und die Mitgliedschaft in der Standesvereinigung, dem Anhaltischen Lehrerverband beleuchtet. Prägende zeitgeschichtliche Ereignisse für die hier behandelten Alterskohorten waren insbesondere der Erste Weltkrieg und der Zusammenbruch des Kaiserreichs, die sozialen und wirtschaftlichen Krisen der Weimarer Republik und schließlich der zweite radikale Systemwechsel von 1933.

Anhalts männliche Volksschullehrer stammten – ebenso wie die preußischen – größtenteils aus den alten und den neuen Mittelschichten (kleinere/mittlere Handwerker und Kaufleute, Landwirte bzw. kleinere/mittlere Angestellte und Beamte, darunter auch Lehrer).¹⁶ In Anhalt kam dem Volksschullehrerberuf noch in den 1920er Jahren die Funktion einer ‚Plattform‘ beim Aufstieg von den unteren in die oberen Gesellschaftsschichten zu.¹⁷ Insofern war die Berufswahl Lehrer mit bestimmten Erwartungen verknüpft. Ihre Stellung als anhaltischer Staatsbeamter verhiess den Lehrern nicht nur materielle Sicherheit und mehr Unabhängigkeit von wirtschaftlichen Krisen sowie eine geregelte Altersversorgung, sondern auch gesellschaftliche Anerkennung.

Das familiäre Herkunftsumfeld der – zu über 95 Prozent in Anhalt geborenen – Volksschullehrer einem bestimmten sozialmoralischen ‚Milieu‘¹⁸ zuzuord-

¹⁵ Vgl. ebd., S. 24.

¹⁶ Die Kategorisierung erfolgt nach der klassischen Einteilung von Geiger 1932. Berufe der Väter in den Personalakten: LHASADe Nr. 373-375, 383 (Zöglinge des Landesseminars Köthen).

¹⁷ Andere regionale Untersuchungen kommen zu ähnlichen Ergebnissen, so etwa für Oldenburg Günther-Arndt 1983, S.12f. Zur sozialen Herkunft der Volksschullehrer vgl. allgemein Bölling 1983, S. 76 ff.

¹⁸ Der Begriff ‚Milieu‘, wie er in der Forschung häufig für sozialdemokratische oder katholische Gruppenkulturen Verwendung findet, wird hier verstanden als „lebensweltliches Ensemble von verbindlichen weltanschaulichen Axiomen, organisatorischen Vernetzungen und gemeinschafts-

nen, ist kaum möglich. Denn in den überwiegend kleinteiligen Siedlungsstrukturen Anhalts waren solche klassischen Milieus wenig konturiert und voneinander abgegrenzt, sondern eher durchlässig. Weltanschaulich geprägte Subkulturen mit spezifischen Wertvorstellungen und Verhaltensnormen existierten allenfalls in einigen Städten und Industriedörfern mit hohem Arbeiteranteil. Auf den von der Landwirtschaft dominierten Dörfern wiederum gaben die klerikal und konservativ ausgerichteten traditionellen Autoritäten, namentlich Großbauern und Pastoren, den Ton an. In den mittelständischen Herkunftsfamilien der Lehrer existierten hingegen meistens keine über Generationen tradierten parteipolitischen Orientierungen: „Sie verknüpften sich nur kurzfristig mit einer Partei, und ihre Haltungen waren rein interessenpolitisch geleitet. Denn die Sicherheit ihres wirtschaftlichen Status war für diese Gruppe identitätsstiftend, gab ihrem Leben Halt, Sinn und Ziel.“¹⁹ Die permanenten Deklassierungsängste verdichteten sich seit dem Kriegsende 1918/19 zu einer Art „Panik des Mittelstandes“ (Detlev Peukert). Kriegsniederlage, Revolution, Systemwechsel und Inflation beförderten die weltanschauliche Bindungslosigkeit.

Das Köthener Lehrerseminar war *die* prägende Ausbildungsstätte für männliche Volksschullehrer in Anhalt. Allein zwischen 1878 und 1925 absolvierten insgesamt 1247 ‚Zöglinge‘ ihre Ausbildung im einzigen anhaltischen Lehrerseminar, das prinzipiell nur Landeskinder aufnahm.²⁰ Die hohe regionale und soziale Selbstrekrutierungsrate der anhaltischen Volksschullehrerschaft blieb bis zum Zweiten Weltkrieg bestehen. Bis in die 1920er Jahre hinein war das Lehrerseminar eine von Theologen nach autoritären Prinzipien geleitete Lehranstalt, in der den Zöglingen vor allem „strenge Ordnung, Zucht und Sauberkeit“²¹ beigebracht wurden. Während des Kriegsendes und der nachfolgenden Krisenzeit, von 1917 bis 1923, amtierte der Theologe Bruno Püschel als Direktor des Landesseminars, er war überdies Wortführer und Landesvorsitzender des erzkonservativen deutschnationalen „Evangelischen Bundes“ und trat später als einer der ersten Nationalsozialisten unter den Studienräten hervor.²² 1923 wurde er durch den DDP-Landtagsabgeordneten und ersten Nichttheologen in der Geschichte des Seminars, Willy Lohmann, ersetzt. Vermutlich versuchte die sozialliberale Regierung mit der Auswechslung der Direktoren, eine weltlichere Aus-

stiftenden Alltagsritualen“ (Lösche/Walter 2000, S. 475).

¹⁹ Ebd., S. 480.

²⁰ Schulblatt 1929, S. 159. Es ist davon auszugehen, dass etwa 95% der in den 1920er und 30er Jahren in Anhalt berufstätigen Volksschullehrer das Köthener Seminar durchlaufen haben.

²¹ Ebd., S. 157.

²² Püschel trat bereits am 1.5.1932 in den NSLB ein, war seitdem NSLB-Kreisleiter für Köthen und wurde zum 1.9.1932 als NSDAP-Mitglied registriert.

richtung des Seminars zu fördern. Lohmann avancierte seit Ende der 1920er Jahre zum Feindbild der nationalistischen und rechtsradikalen Kräfte. Als einer der ersten wurde er nach der nationalsozialistischen Machtübernahme in Anhalt im Jahre 1932 von seinem Posten entfernt.

4. „Hinein ins politische Getriebe“: Berufsständische und politische Präferenzen während der Weimarer Republik

Ebenso wie sein Dachverband, der seit 1871 existierende Deutsche Lehrerverein (DLV), erfüllte der 1872 gegründete Anhaltische Lehrerverein (ALV) als regionaler Ableger die Funktion eines Kulturvereins und einer ‚Gewerkschaft‘ zugleich; organisierte Geselligkeit, Weiterbildung, Standespolitik und Mitwirkung bei der Gestaltung der staatlichen Schulpolitik, aber auch sozialfürsorgerische Dienste für die Mitglieder und ihre Angehörigen gehörten zu den erklärten Zielen solcher Berufsverbände.²³ 1920 zählte der ALV 978 ordentliche Mitglieder; damit organisierte er in seinen 34 Ortsgruppen fast alle zu dieser Zeit in Anhalt beschäftigten Volks- und Mittelschullehrer sowie etliche Philologen.

Bei den in den 1920er Jahren geführten und in der verbandseigenen Zeitschrift überlieferten Debatten standen drei Themenkomplexe im Vordergrund: In erster Linie ging es um den sozialen Rang der Volksschullehrer. Sie strebten die gesellschaftliche Gleichstellung mit den akademischen Lehrern an und damit das Aufrücken ins Bildungsbürgertum. Höhere Besoldung, akademische Ausbildung und die (Neu-)Definition der Rolle des Lehrers sowie ein verstärktes Engagement im sozialen und kulturellen Bereich sollten dieses Fernziel verwirklichen helfen. Zweitens ging es um das Verhältnis der Lehrerschaft zur Kirche, drittens schließlich um ihre Positionierung zum demokratischen Staat, zur Politik und zu den Parteien.

Kriegserfahrung und Kriegserinnerung waren prägend für die hier betrachteten Volksschullehrergenerationen. 454 Mitglieder des Anhaltischen Lehrervereins hatten im Ersten Weltkrieg Kriegsdienst geleistet. Bei der im Jahre 1922 veranstalteten Einweihung eines Ehrenmals für die 129 gefallenen Lehrer Anhalts versuchte der damalige Vereinsvorsitzende in seiner Ansprache, dem Kriegstod zahlreicher Kollegen auch nach der Niederlage einen Sinn abzugewinnen.

„Aber ihr Tod, ihr Heldenmut ist nicht vergeblich gewesen. Mit ihren Leibern haben sie das Vaterland vor Verwüstung geschützt. Und nun mahnen sie uns, die Lebenden, unsere Pflicht zu tun, selbst wenn der einzelne dabei zugrunde gehen sollte. Einig sollen wir sein, um das

²³ Vgl. dazu den Tätigkeitsbericht des ALV von 1924/25 in Schulblatt 1925, S. 932.

Vaterland zu erhalten. In Einigkeit sollen wir uns den Führern unterordnen. Um Staatsverständnis müssen wir ringen. Und zu einem dauernden politischen Pflichtgefühl wollen wir kommen. So reichen wir unseren teuren Toten übers Grab hinaus die Hände mit dem Gelöbnis, in Treue zu arbeiten für den Wiederaufstieg unseres geliebten Volkes.“²⁴

Die Rede, die durch ähnliche Beiträge von anhaltischen Lehrern beliebig ergänzt werden könnte, war symptomatisch für eine in der Weimarer Republik weit verbreitete Haltung: Die Kriegsniederlage wurde nicht wirklich akzeptiert und stattdessen der Mythos des heroischen Soldaten gepflegt. Viele arrangierten sich nur widerstrebend mit dem demokratischen ‚System‘ und hofften, die durch den Versailler Vertrag vermeintlich erfahrene Erniedrigung und ‚Schmach‘ eines Tages rückgängig machen zu können. Dies galt nicht nur für die Kriegsteilnehmer selbst, sondern mindestens eben so für die Generation der ‚Kriegsjugend‘, die nicht mehr eingezogen worden war und den Krieg aus der Perspektive der ‚Heimatfront‘ miterlebt hatte.²⁵

Unmittelbar nach dem Zusammenbruch der Monarchie wurden die Lehrer von ihrer Vereinsführung aufgefordert, sich politisch zu engagieren:

„Jetzt müssen wir hinein ins politische Getriebe. [...] Die neue Zeit verlangt: Hinein in die politischen Parteien. Stellt Euch auf den Boden der gegebenen Tatsachen, doch nicht bloß sich abfindend mit dem Geschehenen, sondern tapfer zum Neuen tretend!“²⁶

Politisch vertrat der Anhaltische Lehrerverein sowohl vor als auch nach dem Ersten Weltkrieg eine national-liberale Linie; nach der Gründung der Republik traten dennoch zahlreiche Lehrer und Mitglieder des ALV nicht in die Deutsche Volkspartei, sondern in die Deutsche Demokratische Partei ein, die zusammen mit der SPD die Regierung stellte.²⁷ Der politische Liberalismus der anhaltischen Lehrer war eher ein konservativer Rechtsliberalismus; mit dem Linksliberalismus hatte er – anders als im Reich – weniger gemein als mit dem Nationalismus der DVP. Dies lässt sich sowohl an den politischen Äußerungen der DDP-Mitglieder der innerhalb des Lehrervereins ablesen als auch an deren häufigen Kandidatu-

²⁴ Schulblatt 1922, S. 423.

²⁵ Zum Generationenbegriff vgl. vor allem Wildt/Jureit 2005.

²⁶ Schulblatt 1918, S. 435.

²⁷ Zu den Parteimitgliedschaften von anhaltischen Lehrern in der Weimarer Republik ist zu bemerken, dass im Rahmen dieser Arbeit in der Regel nur *aktive* Parteiangehörige (Kandidaten von Gemeinderats-, Kreis- und Landtagswahlen) oder anderweitige Funktionäre (für die DDP auch Ortsgruppenvorsitzende, Kassenwarte) nominell erfasst werden konnten, da keine Mitgliederkarten existieren (Quellen: Organisationshandbuch der DDP, Lokalzeitungen, Amtsblatt für Anhalt, Anhaltischer Staatsanzeiger; dort Kandidatenlisten für sämtliche Wahlen auf Stadt-, Kreis- und Landesebene). Außerdem finden sich sporadische und unvollständige Angaben über frühere Parteimitgliedschaften in einigen Entnazifizierungsakten.

ren für rechtsbürgerliche Bündnisse bei Kommunalwahlen, bei denen die DDP keine eigenen Kandidaten aufstellte.

Im Lehrerverein und in seinen Publikationsorganen war explizite Parteipolitik bis zur nationalsozialistischen Machtübernahme allerdings unerwünscht. Die Wahrung parteipolitischer Neutralität galt zumindest den Funktionären des Lehrerverbandes als unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Vereinsarbeit, ebenso lehnte man kontrovers geführte politische Debatten ab. Die Schule sollte das Ideal einer harmonischen ‚Volksgemeinschaft‘ verwirklichen, so der Tenor vieler Beiträge anhaltischer Volksschullehrer. Auch deshalb häufte sich die Kritik an der Bildungspolitik der Weimarer Reichsregierung, der eine „unbegreifliche“ Missachtung des „Sehnens nach Einheit und Gemeinschaft, das durch unser Volk geht“ vorgeworfen wurde.²⁸

Mindestens 18 aktive DDP-Mitglieder waren in den 1920er Jahren zeitweise Vorsitzende der etwas über 30 Ortsgruppen des ALV; elf von ihnen konvertierten später zur NSDAP. Insgesamt waren mindestens 60 anhaltische Volksschullehrer zwischen 1918/19 und 1933 in der mitregierenden DDP bzw. Deutschen Staatspartei organisiert.²⁹ SPD-Mitglieder spielten zwar im anhaltischen Lehrerverband keine herausgehobene Rolle, doch besaßen zwischen 1918/19 und 1933 mindestens 38 anhaltische Volksschullehrer ein SPD-Parteibuch. Sie wurden im anhaltischen Landtag zwischen 1924 und 1932 ununterbrochen von dem Volksschullehrer Hermann Kostitz repräsentiert.

Finanziell wurden die Volksschullehrer von der auf die Inflation folgenden ersten großen Wirtschaftskrise der Republik besonders hart getroffen. Neben der besoldungsmäßigen Benachteiligung gegenüber vergleichbaren Einkommensgruppen sahen sie sich seit Ende 1924 mit einem erheblichen Personalabbau und der Erhöhung der Stundenzahlen konfrontiert; in Anhalt wurden allein 1924 insgesamt 53 Lehrerstellen abgebaut.³⁰ Zahlreiche Junglehrer fanden keine Anstellung oder nur Teilzeitbeschäftigungen. Nach einer kurzen Konsolidierungsphase verschärfte sich die Situation seit 1928 weiter; die Notverordnungs politik der Regierung Brüning von 1930 bis 1932 schließlich führte in allen deutschen Ländern zu einer Kumulation von Gehaltskürzungen und brachte viele Volksschullehrer an den Rand des Existenzminimums. Sie fielen damit vom Status des gehobenen mittleren Beamten in das untere Beamtentum zurück; die Furcht vor der Proletarisierung ihres Standes wuchs.

²⁸ Schulblatt 1923, S. 463.

²⁹ Vgl. hierzu vor allem Organisationshandbuch 1926. Zu den in der DDP organisierten Volksschullehrern Anhalts kamen mindestens sieben anhaltische Studienräte und sechs Lehrerinnen.

³⁰ Vgl. Schulblatt 1924, S. 170.

5. „Der anhaltische Lehrer braucht sich nicht umzustellen“ – Das Jahr 1932

Der Anhaltische Lehrerverein versuchte in zahlreichen Petitionen an die Landesregierung, die Sparmaßnahmen zu verhindern oder zu mildern, doch es kam nicht einmal zu einer offiziellen Anhörung der Vereinsvertreter – was den Eindruck staatlicher Willkür noch verstärkte. Besonders erbost waren die Lehrer darüber, dass wieder einmal „den Löwenanteil aller Geldabstriche das Volksschulwesen“ zu tragen habe, was letztlich – so die Argumentation des ALV – „eine Minderung der Leistungsfähigkeit eines Volkes in Kultur und Gesellschaft“ bedeute.³¹

Bereits im Jahre 1930 war in Anhalt ebenso wie in großen Teilen des Deutschen Reiches eine politische Wende eingetreten. Bei den Reichstagswahlen am 14. September 1930 hatten die anhaltischen Wähler entsprechend dem Reichtrend abgestimmt, so dass die NSDAP gegenüber der Wahl von 1928 ihren Stimmenanteil fast verzehnfachte. Die Nationalsozialisten konnten sich von nun an auf dem anhaltischen Territorium relativ ungehindert entfalten. Es kam zu einer ersten großen Eintrittswelle in die NSDAP, zahlreiche neue Ortsgruppen wurden gegründet, SA-Aufmärsche und Parteikundgebungen häuften sich.³²

Das genaue Gründungsdatum des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB) im Gau Magdeburg-Anhalt ist quellenmäßig nicht mehr zu bestimmen; rechtsradikale Vorläuferorganisationen speziell für Pädagogen sind für Anhalt nicht belegt.³³ Der 1927 von dem Bayreuther Volksschullehrer Hans Schemm gegründete NSLB hatte zunächst vor allem in Bayern, Sachsen und Thüringen Fuß fassen können. Zwar trat Schemm bereits 1930 in Dessau bei einer NSDAP-Versammlung öffentlich auf, jedoch wurde in Anhalt erst nach dem Regierungsantritt von Freyberg eine eigene NSLB-Gruppe eingerichtet. Seit Mai 1932 ging der Aufbau der Organisation unter der Leitung des ehemaligen anhaltischen Landlehrers Otto Donath zügig vonstatten. In seinem ersten Vierteljahresbericht an die NSLB-Reichsleitung in Bayreuth bezifferte Donath die NSLB-Mitgliederzahl in Anhalt mit 101 Personen.³⁴ In sämtlichen anhaltischen Kreisen

³¹ Vgl. Schulblatt 1931, S. 400.

³² Vgl. zum Aufstieg der NSDAP in Anhalt Kupfer 2006.

³³ Zur Organisationsstruktur des NSLB bietet die Studie von Feiten (1981) nach wie vor die fundiertesten Informationen; zu anderen Aspekten, etwa zur Schulungstätigkeit des NSLB, sind ihre Ergebnisse inzwischen durch neuere Untersuchungen ergänzt und korrigiert worden; vgl. hierzu etwa König 2000; Kraas 2004.

³⁴ Vgl. BAB/BDC NS 12/1009 (Donath an Reichsleitung des NSLB, 6.7.1932). Die Zahl von 101 scheint mit Blick auf eigene Recherchen realistisch.

waren bereits Kreisleiter bestellt worden, wobei die meisten von diesen als Landlehrer arbeiteten und aus Donaths (Front-)Generation stammten, d.h. den Jahrgängen 1890 bis 1901 angehörten.

Die NSDAP-Machtübernahme in Anhalt Ende April/Anfang Mai 1932 bildete nicht nur eine wichtige Voraussetzung für die Gründung des anhaltischen NSLB, sondern die neue Regierung trat auch unverzüglich schulpolitisch in Aktion. Wichtige Schlüsselpositionen im Schulwesen wurden neu besetzt und prominente DDP- und SPD-Lehrer strafversetzt. Das SPD-Mitglied Kostitz, selbst von den ‚Säuberungen‘ der Regierung betroffen, prangerte in seiner Eigenschaft als Landtagsabgeordneter die aus politischen Gründen erfolgten Versetzungen sowie weitere antidemokratische Maßnahmen im Schulwesen an;³⁵ er blieb ein einsamer ‚Rufer in der Wüste‘; ansonsten sind Proteste seitens der Lehrerschaft, namentlich ihrer Standesvertretung, quellenmäßig nicht überliefert. Stattdessen empfingen die im ALV organisierten Lehrer am 4. Oktober 1932, anlässlich ihrer 59. Hauptversammlung, den NSDAP-Ministerpräsidenten Freyberg „mit lebhaftestem Beifall“ und stellten fest, dass sie sich „in erfreulichster Übereinstimmung“ mit der neuen Regierung befänden.³⁶ Und der Vereinsvorsitzende versicherte seinen Zuhörern, dass

„wir *schon immer* vertreten haben, was uns die neue Zeit als neue Aufgaben vorweisen will. [...] Der anhaltische Lehrer braucht sich nicht umzustellen. Was er in der Vergangenheit erstrebt hat, was ihn in der Gegenwart bewegt, das darf er auch in der Zukunft unverrückt verfolgen! Zum Besten des deutschen Kindes! Zum Wohle der deutschen Jugend! Zum Heil des deutschen Volkes!“³⁷

Es gelang den anhaltischen Lehrern offensichtlich mühelos, die eigene Vergangenheit mit den gegenwärtigen ideologischen Erfordernissen ‚auf Linie‘ zu bringen. Indem sie die nationale Komponente ihrer Orientierung betonten, erschien der Nationalsozialismus als konsequente Fortführung bisheriger Lehrerpolitik, mehr noch: Die Volksschullehrer konnten sich sogar als Pioniere der ‚neuen Zeit‘ verstehen! Einerseits signalisierte die Lehrerschaft bedingungsloses Einverständnis mit der NS-Regierung und deren Schulpolitik, gleichzeitig blieb man jedoch ziemlich unverbindlich und abstrakt, indem eine eindeutig nationalsozialistische Terminologie vermieden wurde. Wie so oft war der Lehrerverein sichtlich bemüht, Konflikte zu vermeiden, Widersprüche zu glätten und Diskontinuitäten zu negieren.

³⁵ Vgl. dazu Volkswacht, 19.11.1932 (Die Schule im ‚Dritten Reich‘, Bericht über die Beratungen im Haushaltsausschuss).

³⁶ 60. Jahresbericht 1932, S. 25.

³⁷ Ebd., S. 22 u. 24 [Hervorhebung U.B.].

Am meisten von den neuen Machtverhältnissen in Anhalt profitieren konnte der Bernburger Volksschulleiter Heinrich Schulze. Er hatte zu Beginn der Republik einige Jahre der DDP angehört, was ihn aber nicht daran hinderte, während der 1920er Jahre in zahlreichen Vorträgen und Aufsätzen als Vordenker der ‚Volksgemeinschafts‘-Idee aufzutreten. Schulze übernahm zum 1. September 1932 den Posten eines Regierungs- und Schulrats im anhaltischen Staatsministerium. Der vorherige Amtsinhaber und SPD-Angehörige Heinrich Johannes, seit 1920 in dieser Funktion tätig, wurde bereits im Juli 1932 beurlaubt. Schulzes offizielle Bekenntnisse zum neuen Staat folgten der Beförderung sozusagen auf dem Fuße: Die Aufnahme in den NSLB ist auf den 1. Oktober 1932 datiert, der Eintritt in die NSDAP einen Monat später.

6. Anhalts Volksschullehrer im NSLB und in der NSDAP: Auswertungsergebnisse für das Jahr 1932

Zum 31.12.1932 konnten insgesamt 671 an den staatlichen Volksschulen Anhalts beschäftigte männliche Lehrer ermittelt werden (Volksschullehrerschaft 1932). 334 von ihnen unterrichteten an den städtischen Schulen und 238 an den Landschulen,³⁸ 59 befanden sich noch in der Ausbildung, 40 hatten die Funktion eines Rektors inne.

Von den 671 Volksschullehrern samt Direktoren wurden bis zum 31.12.1932 insgesamt 92 Mitglied des NSLB (13,7 Prozent). Dabei waren die Landschullehrer überrepräsentiert, besonders aber die Schulamtskandidaten. Stellten die Landschullehrer in der gesamten Volksschullehrerschaft einen Anteil von 35,5 Prozent, so waren sie bei den bis Ende 1932 in den NSLB eingetretenen Lehrern mit 45,6 Prozent vertreten, bei den Schulamtskandidaten war das Verhältnis 8,8 zu 25. Anders ausgedrückt: Von allen 59 Schulamtskandidaten des Jahres 1932 traten 23 bereits 1932 in den NSLB ein.

Zwei typische Profile von NSLB-Mitgliedern des Jahres 1932 lassen sich herausfiltern: Männer zwischen Anfang 30 und Anfang 40, die meistens in einer Dorfschule arbeiteten, und Männer zwischen 20 und Anfang 30, deren Ausbildung noch nicht abgeschlossen war oder die auf eine Anstellung warteten – vielfach unterrichteten letztere ebenfalls zunächst in den Landschulen. Gemeinsames Merkmal beider Gruppen war, dass sie schon während der Lehrerausbildung Benachteiligungen ausgesetzt gewesen waren und dass der anschließende Start ins Berufsleben in eine Umbruchs- und Krisenzeit fiel; die jetzt dreißig- bis

³⁸ Als Landschulen wurden generell wenig gegliederte Schulen in Dörfern mit weniger als 2000 Einwohnern gewertet.

vierzigjährigen so genannten Kriegsseminaristen hatten ihre Lehrerausbildung während des Krieges absolviert, waren zwischenzeitlich Soldaten gewesen und mussten zum Kriegsende 1918/19 ihre Laufbahn beginnen; die jüngeren waren während der Inflationszeit ausgebildet worden und sollten zu Beginn der 1930er Jahre – auf dem Höhepunkt der Weltwirtschaftskrise, der Massenarbeitslosigkeit und der politischen Radikalisierung – ins Berufsleben einsteigen. In beiden Gruppen besonders benachteiligt fühlten sich diejenigen, die auf dem Lande arbeiten mussten. Die Diskrepanz zwischen den Erwartungen an den Lehrerberuf und der realen Praxis – überhöhte Klassenfrequenzen, schlechte Bezahlung, Bevormundung durch die Kirche und mangelnde Anerkennung im dörflichen Mikrokosmos³⁹ – war hier besonders groß.

Der vielfach in „Schulblatt“-Beiträgen geäußerte Unmut der Landlehrer richtete sich aber nicht nur gegen die anhaltischen Regierungsparteien, die ihre schulpolitischen Versprechen und die Forderungen der Lehrervertretung nur teilweise erfüllt hatten, sondern auch gegen die Standesvertretung selbst. Alle 1932 in den NSLB eingetretenen Landlehrer hatten vorher dem ALV angehört, von den Schulamtskandidaten und -bewerbern waren immerhin mehr als die Hälfte ALV-Mitglieder gewesen. Aber der ALV, der über Jahrzehnte von denselben älteren, meist im städtischen Umfeld beschäftigten und vielfach DDP-orientierten Lehrern geführt und geprägt worden war, hatte ebenso versagt wie die SPD/DDP-Koalition, so die Meinung vieler Land- und Junglehrer.

Dass mit Otto Donath ein früherer Dorfschullehrer als Gründer und Propagandist des anhaltischen NSLB auftrat, erleichterte speziell den Landlehrern ihre Abkehr vom traditionellen Lehrerverband. In seinem auf der Hauptversammlung des Anhaltischen Lehrerverbandes im Oktober 1932 vorgestellten Konzept hatte Donath zum wiederholten Male die Stärkung des flachen Landes gefordert und für die dort zu errichtende „organische Einheitsschule“ plädiert. Solche Vorstellungen waren keineswegs neu, sondern speisten sich aus Modernisierungssängsten und agrarromantischen Ideen im Gefolge der deutschen Jugend- und Reformbewegungen, die seit Beginn des 20. Jahrhunderts formuliert und insbesondere in den 1920er Jahren mit einem völkischem Mystizismus angereichert worden waren. Das „Land als Lebensquelle der Nation“ sichere den „Kulturbestand unseres Volkes“, so Donath, statt eine „Wirtschafts- und Händlerpädagogik“ zu lehren, solle zur „Bewahrung und Vertiefung des Volkstums“ erzo-

³⁹ Pyta bezeichnet die Landlehrer als „Spätankömmlinge auf der dörflichen Führungsetage“, die den Pfarrern ihren bisherigen geistigen Führungsanspruch streitig machten und daher heftig bekämpft wurden. Von den anderen traditionellen Dorfautoritäten, den reichen, grundbesitzenden Bauern wurden die Landlehrer noch in den 1920er Jahren als „arme Dorfschulmeisterlein“ belächelt (vgl. Pyta 1996, S. 130).

gen werden.⁴⁰ „Der Deutsche will mehr sein als bloßer Berufsmensch, das lehrt die Jugendbewegung. [...] Sie verlangt den Geist volkhafter Verbundenheit [...]“. Deshalb müsse endlich eine „Abkehr von jener virtuos gewordenen Intellektualität“ stattfinden und der Stärkung der Volks- und insbesondere der Landschule höchste Priorität eingeräumt werden. In einer Region, in der ein überwiegender Teil aller Gemeinden weniger als 500 Einwohner zählte, setzten der ehemalige Dorfschullehrer Donath und seine NS-Lehrerorganisation in erster Linie auf die Gewinnung der Landlehrer und richteten ihre Propaganda erfolgreich auf diese Zielgruppe aus.

Viele der 1932 in den NSLB eingetretenen Volksschullehrer waren zum Zeitpunkt ihres Eintritts in den Lehrerbund noch gar nicht Mitglied der Nationalsozialistischen Partei, sondern gaben der NS-Lehrerorganisation zunächst den Vorzug, obwohl die Mitgliedschaft in ihr prinzipiell einen Parteieintritt voraussetzte.⁴¹ Dies könnte ein Beleg dafür sein, dass viele – gemäß der im Anhaltischen Lehrerverein gepflegten Tradition – Parteipolitik ablehnten und stattdessen hauptsächlich eine Änderung berufsständischer Belange anstrebten; ihre ‚weltanschaulichen‘ Vorstellungen blieben also nach wie vor auf den Horizont des Lehrerberufs begrenzt. Hinzu kam, dass die Assoziationsform des Vereins den meisten vertraut war, zumal sie sich am lokalen Vereinsleben besonders aktiv beteiligten. Neben finanziellen Erwägungen⁴² dürfte die bis zur reichsweiten NS-Machtübernahme geübte Zurückhaltung gegenüber der NSDAP aber ebenso eine Vorsichtsmaßnahme gewesen sein; gerade in Orten mit hohem Arbeiteranteil und sozialdemokratischem Wählerpotential konnte das Bekanntwerden einer NSDAP-Mitgliedschaft den Betroffenen zum Außenseiter stempeln. Als etwa der Landlehrer Walter Schmidt im Juli 1932 seine Aufnahme in den NSLB beantragte, glaubte er, die Idee der parteipolitischen ‚Neutralität‘ weiterhin vertreten zu können und erklärte im Nachsatz seines Anmeldungsschreibens lapidar:

„P.S. Warum ich nicht der Partei zugehöre: Ich wirke in einem kleinen Arbeiterdorfe seit 1923. Ich habe mein Amt von Anfang an als Verbindungsglied zwischen Gesellschaft und Arbeiter geführt. Die Arbeit war nicht leicht, unter einer sozialistisch-demokratischen Regierung diese Aufgabe vom nationalen Standpunkt zu vertreten. Meine Stellung faßte ich schon damals in dem Satz zusammen: Der Lehrer auf dem Lande hat in jeder Weise parteilos die

⁴⁰ Donath 1932, S. 53, S. 43; die folgenden Zitate ebd.

⁴¹ Vgl. dazu Feiten 1981, S. 145ff.

⁴² Sowohl für die Lehrervereinigung als auch für eine Partei Mitgliedsbeiträge zu bezahlen, war gerade für die schlecht bezahlten Land- und Junglehrer durchaus ein Hinderungsgrund, beiden Organisationen beizutreten.

Rechte seines Volkes zu wahren. Die einfachen Menschen würden meinen Eintritt in die Partei falsch verstehen. Ich glaube ungebunden besser der Idee zu dienen.“⁴³

Die Reichsleitung hatte für solche Erwägungen allerdings kein Verständnis:

„Zu dem Nachsatz Ihres Briefes bemerken wir, daß wir Ihre Stellung keinesfalls billigen können. Ihre Leute müssen dazu erzogen werden, daß sie begreifen, daß heute ein Lehrer politisch sein muß – politisch gleichbedeutend mit national, daß er also nicht mehr parteilos sein kann, sondern er in der Front der stärksten Partei zu stehen hat, bei der NSDAP. Die Reichsleitung bittet sie, Ihre Mitgliedschaft zur Partei zu regeln.“⁴⁴

In die NSDAP traten von den anhaltischen Volksschullehrern einschließlich der Direktoren insgesamt 81 Personen bis zum 31.12.1932 ein (12 Prozent).⁴⁵ Dieser Wert liegt etwas höher als in anderen Regionen und hängt wohl mit der bereits Ende April 1932 erfolgten nationalsozialistischen Machtübernahme auf Landesebene zusammen. Fast 36 Prozent von allen 1932 in die NSDAP aufgenommenen Volksschullehrern waren Schulamtskandidaten oder -bewerber. Anders gerechnet: Von 59 Auszubildenden des Jahres 1932 wurden 29, also die Hälfte, bereits 1932 und damit vor Hitlers Machtantritt Mitglied in der NS-Partei. Von den bereits angestellten Landschullehrern vollzogen diesen Schritt 1932 nur 12,6 Prozent, von den in den Städten tätigen Lehrern sogar nur 6,6 Prozent. Hinsichtlich der Generationenverteilung bestand dementsprechend ein Übergewicht der jüngsten Lehrergeneration (1902 und jünger), während die ältesten Lehrer (1878 und älter) mit nur einer Person fast gar nicht vertreten waren. Die ‚Frontgeneration‘ der etwa zwischen 1890 und 1901 Geborenen stellte bei den frühen NSDAP-Mitgliedern etwa ein Drittel.

Offensichtlich und kaum überraschend beeinflusste der nationalsozialistische Sieg in Anhalt das Eintrittsverhalten erheblich: Nur 21 Volksschullehrer (das sind 3,1 Prozent) waren schon vor dem 1. Mai 1932 in die NSDAP eingetreten, demgegenüber wurden 52 Personen erst nach dem Wahlsieg der NS-Partei auf Landesebene, zwischen dem 1. Mai und dem 31. Dezember 1932 Parteimitglied. Betrachtet man die Gruppe der vor dem Wahlsieg Eingetretenen für sich, so treten die geschilderten Auffälligkeiten hinsichtlich Lehrertypus und Generation in nuce hervor: Unter ihnen befanden sich elf Schulamtskandidaten, acht Landschullehrer; nur zwei arbeiteten als Volksschullehrer in Städten; mehr als die Hälfte gehörte zur jüngsten Lehrergeneration.

⁴³ BAB/BDC NS 12/724 (Walter Schmidt an „Kollege Schemm“, 29.7.1932).

⁴⁴ Ebd. (NSLB-Reichsleitung an Walter Schmidt, 3.8.1932).

⁴⁵ Zum Vergleich: Nur sechs von insgesamt 123 im Jahre 1932 in Anhalts Staatsschulen beschäftigten Studienräten wurden bereits 1932 NSDAP-Mitglied und nur 13 von 257 Lehrerinnen.

Im Unterschied zu den frühen Mitgliedern des NSLB gehörten die frühen Parteigänger der NSDAP größtenteils der ‚Kriegsjugend‘-Generation an.⁴⁶ Ansonsten sind die sich ergebenden Musterprofile ähnlich: Die Mehrheit waren junge, ledige Männer, die nicht mehr oder nur kurze Zeit Kriegsdienst geleistet hatten und die sich zur Zeit des Parteieintritts in der Lehrerausbildung befanden; ihr Alter lag im Jahre 1932 bei höchstens dreißig oder jünger. Eine zweite Gruppe bestand aus Verheirateten mittleren Alters, davon die Mehrheit aus der eigentlichen ‚Frontgeneration‘ (Jahrgänge 1890-1901). Diese Männer arbeiteten zum Zeitpunkt der regionalen NS-Machtübernahme bereits als Volksschullehrer, vornehmlich in kleinen Landgemeinden.

„Alte Kämpfer“ hat es innerhalb der anhaltischen Lehrerschaft – bis auf wenige Ausnahmen – nicht gegeben.⁴⁷ Auch diejenigen Lehrer, die bereits vor Hitlers Machtübernahme NSDAP-Mitglied wurden, traten in der Regel erst zu dem Zeitpunkt in die Partei ein, als diese bereits aus dem Schatten einer völkischen Sektierergruppe herausgetreten war, frühestens also 1929/30.⁴⁸ Ein professioneller Organisationsaufbau, intensive Propaganda und die seit 1930 stetig wachsenden Stimmengewinne bei den Wahlen auf Reichs- und Landesebene ließen die NSDAP als ernstzunehmende und mehrheitsfähige Partei erscheinen, auch für Staatsdiener. Dabei ist zu bedenken, dass die Hinwendung zum Nationalsozialismus selbst bei der älteren Lehrerschaft und gerade in den meist ländlich-kleinstädtisch strukturierten Regionen Anhalts nicht unbedingt eine mentale Kehrtwende bedeutet haben muss. Nicht zuletzt wegen der fehlenden Verwurzelung in einem klar definierten politisch-weltanschaulichen Milieu und wegen ihrer stets hervorgehobenen parteipolitischen ‚Neutralität‘ waren sie eher ‚offen für alles‘, zumal sich die NS-Propaganda der jeweiligen sozialen und regionalen Zielgruppe chameleonartig anzupassen vermochte.

⁴⁶ Dass die ‚Kriegsjugend‘-Generation besonders anfällig für den Nationalsozialismus war, ist unter anderem in Sebastian Haffners Erinnerungen nachzulesen (vgl. Haffner 2000). Wildt hat in seiner Untersuchung festgestellt, dass Heydrich hauptsächlich aus dieser Generation sein Führungspersonal des Reichssicherheitshauptamtes rekrutierte (vgl. Wildt 2003).

⁴⁷ Im Sprachgebrauch der NSDAP galt diese Bezeichnung eigentlich für Parteimitglieder, die eine Mitgliedsnummer unter 100.000 besaßen, was einen Eintritt spätestens im Jahre 1928 bedeutete. Diese waren berechtigt, das Goldene Parteiabzeichen zu tragen. NSDAP-Mitglieder, die später, aber noch vor Hitlers Machtergreifung eingetreten waren, wurden offiziell als ‚alte Parteigenossen‘ bezeichnet. Hitler behielt sich allerdings vor, auch später eingetretenen Personen das Goldene Parteiabzeichen zu verleihen.

⁴⁸ Allerdings muss der späte Eintrittszeitpunkt der anhaltischen Lehrer jeweils in Relation zum Eintrittsalter gesetzt werden: Da man erst mit 18 Jahren in eine Partei aufgenommen werden konnte, war eine Mitgliedschaft für die jüngsten, 1910 und später geborenen Personen frühestens Ende der 1920er Jahre überhaupt möglich.

Nachdem im Mai 1932 ein Nationalsozialist anhaltischer Regierungschef und damit oberster Dienstherr der staatlichen Lehrerschaft geworden war, schwanden weitere Berührungspunkte. Diejenigen, die ohnehin mit der NS-Bewegung sympathisierten, konnten sich nun endgültig aus der ‚Deckung‘ hervorwagen und ihre Loyalität gegenüber den neuen Machthabern demonstrieren. Die NS-Regierung bestrafte die Protagonisten gegnerischer Parteien wie Kostitz demonstrativ. Vice versa wurden zur selben Zeit die ersten Lehrer befördert, die sich frühzeitig zum Nationalsozialismus bekannt hatten. Solche Beispiele hatten durchaus Signalcharakter für die Lehrerkollegen und legten offensichtlich zwei Schlussfolgerungen nahe: erstens, sich nicht (mehr) auf Seiten der Opposition öffentlich zu betätigen; zweitens, durch einen Parteieintritt die eigenen Anstellungs- und Aufstiegschancen zu verbessern.

Auffällig ist das Verhalten der Rektoren. Nur einer wurde 1932 Mitglied des NSLB, kein einziger trat in die NS-Partei ein. Offensichtlich entfiel bei Personen, die bereits über eine leitende Stellung verfügten, die Motivation, mit einem Bekenntnis zum Nationalsozialismus den beruflichen Aufstieg zu fördern. Ebenso könnte aber größere Vorsicht der Grund für ihre Zurückhaltung gewesen sein. Denn ob die nationalsozialistische (Landes-)Regierungsübernahme von Dauer sein und sich auf Reichsebene wiederholen würde, war bis zum Ende des Jahres 1932 keineswegs sicher. Wer viel zu verlieren hatte, etwa einen vergleichsweise einträglichen und angesehenen Posten als Rektor, wollte offensichtlich möglichst kein Risiko eingehen.

7. Die „Verschmelzung des Gewordenen mit dem Neuen“ – Das Jahr 1933

Mit dem am 7. April 1933 verabschiedeten „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ erhielt die anhaltische Regierung eine rechtliche Handhabe zur endgültigen Entlassung unliebsamer Staatsdiener. SPD-Mitglieder wie Kostitz wurden nun aus dem Schuldienst entfernt, einige Rektoren wurden degradiert, andere Volksschullehrer an kleinere Orte versetzt.⁴⁹ In einer kleinstädtisch oder dörflich strukturierten Gesellschaft sprachen sich solche Relegationen schnell herum. Die Regierung konnte sich demnach darauf beschränken,

⁴⁹ Zwölf anhaltische Volksschullehrer, die SPD-Mitglieder waren, wurden entlassen. Insgesamt mussten 17 Lehrer aller Schultypen (also auch der höheren Schulen) bis zum Herbst des Jahres 1933 den Staatsdienst zwangsweise verlassen, darunter der einzige jüdische Lehrer in Anhalt, der nebenberuflich jüdischen Religionsunterricht an einigen Oberschulen erteilte. Mindestens acht weitere Lehrer wurden zwangsweise in den Ruhestand versetzt.

exponierte Vertreter des politischen Gegners zu maßregeln: eine deutliche Warnung an all die anderen, sich künftig systemkonform zu verhalten. Einige Personen wurden erst 1937 in den Ruhestand (straf-)versetzt.

Generell gestalteten die Herrschaftsinstanzen die Behandlung von Mitgliedern ehemals gegnerischer Parteien und Organisationen nicht nur abgestuft und unberechenbar, sondern auch höchst flexibel, indem sie sich an der gesellschaftlichen Stellung des Betreffenden im jeweiligen lokalen Mikrokosmos orientierten. Besonders in ländlichen Regionen war die NS-Partei „durch ihre partielle Fusion mit dem lokalen Establishment zu mehr Zugeständnissen“ an die dort vorhandenen Strukturen gezwungen als in den Großstädten.⁵⁰ So blieben einige Lehrer, die vor 1933 SPD-Angehörige gewesen waren, unbehelligt. Neben dem Sozialstatus der Betreffenden spielten in solchen Fällen vermutlich private Netzwerke, Freundschaften und Abhängigkeiten, die retrospektiv nicht mehr rekonstruierbar sind, eine Rolle. Das ehemalige SPD-Mitglied Otto Gönnert etwa, Jahrgang 1881 und bereits seit 1901 im anhaltischen Schuldienst tätig, erwies sich nach 1933 als dankbarer und gefügiger nationalsozialistischer Erzieher und konnte eine Abkehr von seiner sozialdemokratischen Orientierung auch ohne NSDAP-Parteibuch offensichtlich glaubhaft vermitteln.⁵¹ Einigen ehemaligen SPD-Mitgliedern gelang später sogar die Aufnahme in die NSDAP. Vor allem bei jüngeren Personen, die gegnerischen Parteien angehört hatten, verfuhr die Parteileitung im Allgemeinen großzügiger und gestattete ihnen nach einer angemessenen ‚Bewährungszeit‘ den Zutritt zur Partei.

Ende April 1933 mutierte der Anhaltische Lehrerverein zur „Fachschaft Volksschule Anhalt“ des NSLB, und dies geschah – folgt man den publizierten Darstellungen – ohne nennenswerten Widerstand:

„Nun hat auch der Anh. Lehrerverein sein ‚Potsdam der Erziehung‘ erlebt. Seine Mitglieder sind am 29. April nach Köthen geladen worden, um sich einzuschalten in den einzigartigen

⁵⁰ Noakes 1996, S. 247.

⁵¹ Einen guten Eindruck von ihm hatte zum Beispiel der Bernburger Kreisschulrat, der über einen Unterrichtsbesuch vom 4.10.1935 in Gönnerts Klasse berichtete: „Klassenlehrer Gönnert. So gross die Schwierigkeiten, die aus der geringen Leistungskraft des 5. und 7. Schuljahres erwachsen, auch sind, so kann der Eindruck von dem Gehörten doch als ein sehr freundlicher gekennzeichnet werden, da der Lehrer die ihm anvertrauten Kinder einheitlich zum Glauben an das Deutschland des 3. Reiches erzieht. Wo sich die Gelegenheit ergibt, da schlägt er die Brücke zur Welt, die uns heute bewegt. Er tut dies so geschickt, dass der Übergang stets als ganz natürlich erscheint.“ (LHASADe Nr. 583, Revisionsbericht Bernburg-Dröbel, 17.10.1935). Inwieweit ein solcher offizieller Bericht tatsächlich Beobachtetes wiedergibt, ist allerdings fraglich. Es wäre ebenso denkbar, dass der Verfasser bzw. der Kreisschulrat dem Lehrer Gönnert einen Gefallen schuldete oder ihn aus anderen Gründen schützen und deshalb ein positives Bild von ihm vermitteln wollte.

Vorgang volkhafter Erhebung. Hakenkreuzfahnen grüßen von den Wänden; mancher Vertreter trägt voller Stolz das Ehrenkleid der SA. Jeder ist sich der großen Bedeutung des historischen Geschehens bewußt; gilt es doch, die Verschmelzung des Gewordenen mit dem Neuen vorzunehmen.“⁵²

Mit dem Stichwort ‚Potsdam der Erziehung‘ in Anlehnung an den nationalsozialistischen ‚Tag von Potsdam‘ sollte suggeriert werden, dass unter den anhaltischen Lehrern ein Ausgleich zwischen Tradition und Moderne, zwischen konservativem und revolutionärem Geist, zwischen alter und junger Generation stattgefunden habe und eine Art ‚Volksgemeinschaft‘ aller deutschen Erzieher entstanden sei.⁵³

8. Eintrittsprofile und Karrieremuster 1933

Am 31.12.1933 waren insgesamt 755 angehende oder fest angestellte Volksschullehrer einschließlich der Rektoren im anhaltischen Schuldienst.⁵⁴ Die Profile der frühen NSLB- und NSDAP-Mitglieder aus dieser Gruppe unterscheiden sich nur geringfügig von denen des Vorjahrs, was kaum verwundert, da es sich in großen Teilen um dasselbe Personal handelt. Bei der Datenauswertung für das Jahr 1933 steht deshalb im Folgenden die Frage im Mittelpunkt, in wieweit sich eine frühere oder spätere Parteimitgliedschaft im Jahr der reichsweiten Machtübernahme der Nationalsozialisten auf die Karriere ausgewirkt haben könnte.

In Anhalt waren wiederum die auszubildenden Lehrer die Gruppe mit der höchsten Eintrittsbereitschaft in die NSDAP und andere NS-Organisationen. Bis auf ein Mitglied des Jahrgangs 1901 gehörten alle 144 Schulamtskandidaten oder -bewerber der Gruppe der 1902 und später Geborenen, also der sog. ‚Kriegsjugend‘-Generation, an. Bereits vor Hitlers Ernennung zum Reichskanzler, also vor dem 30. Januar 1933, traten 35 von ihnen (24,3 Prozent) in die Partei ein, bis zum 1.5.1933 kamen weitere 40 hinzu. Somit wurden mehr als die Hälfte aller Schulamtskandidaten des Jahres 1933 vor dem Inkrafttreten der

⁵² Schulblatt 1933, S. 279. Auf dem Titelbild dieser Ausgabe befindet sich ein Porträt Adolf Hitlers.

⁵³ Die Grundlage dafür bildete die am 8. und 9. April 1933 in Leipzig veranstaltete zweite Reichstagung des NSLB, auf der die ersten Gleichschaltungs-Verhandlungen mit den alten Lehrerverbänden geführt und Richtlinien für die geplante Eingliederungsaktion bekannt gegeben wurden; rückblickend bezeichnete Reichsleiter Schemm dieses Treffen in Anlehnung an den ‚Tag von Potsdam‘ – als ‚Potsdam der deutschen Erziehung‘. Zur Gleichschaltung der Lehrerverbände allgemein vgl. Feiten 1981, S. 56ff.

⁵⁴ Die im Vergleich zu 1932 etwas höhere Zahl an Volksschullehrern resultiert insbesondere aus der gestiegenen Anzahl der Schulamtskandidaten.

Aufnahmesperre NSDAP-Mitglied. Fast alle waren zuerst in die NSDAP und danach in den NSLB eingetreten, möglicherweise war für die junge Generation die Partei attraktiver als der Verband.

Die Mehrzahl derjenigen, die bis zum 1.5.1933 nicht in die NSDAP aufgenommen worden waren, wurde spätestens im Jahre 1937 Mitglied; es ist demnach davon auszugehen, dass zahlreiche Personen ihre Mitgliedsanträge nicht rechtzeitig vor Beginn der Mitgliedersperre eingereicht hatten. Bis zum 1.5.1937 waren 134 der insgesamt 144 Schulamtskandidaten des Jahres 1933 (das sind 93 Prozent dieser Gruppe!) NSDAP-Mitglied geworden. Bei den 35 angehenden Lehrern, die bereits vor dem 30.1.1933 NSDAP-Mitglied wurden, fällt auf, dass 32 von ihnen 1906 oder später geboren sind, d.h., sie waren bei ihrem Eintritt unter dreißig, die meisten sogar erst Anfang 20 oder noch jünger, ihr Altersdurchschnitt im Jahre 1933 lag bei 24. Im Vergleich zu diesen waren die später eingetretenen ‚Märzgefallenen‘⁵⁵ durchschnittlich zwei Jahre älter, als Mittelwert ergibt sich ein Alter von 26 Jahren im Jahre 1933 bzw. im Parteieintrittsjahr. Unter der Einschränkung, dass die in den 20er Jahren bestehenden Parteimitgliedschaften wegen der lückenhaften Quellenlage nicht vollständig dokumentiert werden konnten, ist zu vermuten, dass die NSDAP-Mitgliedschaft bei den meisten jungen Lehramtsbewerbern ihre erste parteipolitische Betätigung darstellte.

Für zehn Schulamtskandidaten und -bewerber des Jahres 1933 konnte kein Nachweis einer NSDAP-Mitgliedschaft erbracht werden, es fehlen aber ebenso Quellen, die eine mögliche Gegnerschaft zum Nationalsozialismus oder die Verweigerung der Aufnahme seitens der Partei belegen. Alle sind in der NSLB-Kartei als Mitglieder verzeichnet und für fünf von ihnen ist in diesem Zusammenhang eine SA-Mitgliedschaft vermerkt. Auch ihre in der Regel bis zum Kriegsbeginn 1939 dokumentierbaren, unauffällig verlaufenden Berufsbiographien legen den Schluss nahe, dass es sich bei ihnen nicht um Regimegegner handelte.

Bei den älteren, im Jahre 1933 bereits fest angestellten Volksschullehrern war die Neigung, frühzeitig in die NSDAP einzutreten, zunächst deutlich geringer als bei den Schulamtskandidaten. Von den insgesamt 611 bereits ausgebildeten und angestellten Volksschullehrern (einschließlich der Direktoren) traten nur 51 Personen vor Hitlers Ernennung zum Reichskanzler in die Partei ein (das waren 8,3 Prozent gegenüber 23,4 Prozent der Schulamtskandidaten). Nach Hitlers Machtübernahme stieg die Bereitschaft zum Parteieintritt allerdings sprunghaft an. Während bis zum 30.1.1933 nur 20 von 340 in den Städten arbeitenden

⁵⁵ ‚Märzgefallene‘ bezeichnete etwas abfällig diejenigen, die nach der Reichstagswahl vom 5. März 1933 der NSDAP beitraten, bei der die Nationalsozialisten 43,9 Prozent der Stimmen erhielten.

Volksschullehrern in die NSDAP eintraten (5,9 Prozent), waren es bis zum 1.5.1933 insgesamt 112 (32,9 Prozent). Von den 225 Landlehrern wurden bis zum 30.1.1933 insgesamt 26 Parteimitglieder (11,5 Prozent), diese Zahl stieg bis zum 1.5.1933 auf 133 (59,1 Prozent). Die städtischen Volksschullehrer erreichten erst im Jahre 1937 einen ähnlich hohen Prozentwert. Von den 46 Rektoren des Jahres 1933 traten vor dem 30.1.1933 insgesamt fünf in die NSDAP ein. Bis zum 1.5.1933 waren dann 18 anhaltische Rektoren (fast 40 Prozent) Parteimitglied geworden.

Die 51 fest angestellten Volksschullehrer (einschließlich der Rektoren), die vor dem 30. Januar 1933 in die NSDAP eingetreten sind, waren im Jahre 1933 im Durchschnitt 38/39 Jahre alt. Bis auf einige wenige Ausnahmen hatten alle ihre Lehrerausbildung im Köthener Landesseminar absolviert, waren Weltkriegsteilnehmer und Kriegsseminaristen gewesen. Diese Lehrer bildeten seit 1933 die obere Funktionärsebene des anhaltischen NSLB; in der NSDAP und in anderen ihrer Gliederungen waren sie in unteren und mittleren Führungspositionen zu finden. So befanden sich unter ihnen sämtliche Kreisleiter des anhaltischen NSLB, außerdem waren neun von ihnen eine Zeitlang NSDAP-Ortsgruppenleiter. Zudem profitierte diese Personengruppe seit 1933 beruflich in weit höherem Maße von ihrem frühen Eintritt in die Partei als die jüngeren Schulamtskandidaten.

Prinzipiell musste bei Beförderungen von Beamten nämlich das Dienstalter berücksichtigt werden. Auch nach der reichsweiten NS-Machtübernahme konnte (oder wollte) die Schulregierung das so genannte Anciennitätsprinzip nicht einfach außer Kraft setzen. Insofern erhielten in den Jahren nach 1933 in erster Linie diejenigen Leitungsfunktionen oder Beförderungen, die das entsprechende Dienstalter erreicht hatten *und* vor Hitlers Machtübernahme oder wenigstens bis zum 1.5.1933 Parteimitglied geworden waren. Innerhalb dieser ‚Frontgeneration‘ gab es in Anhalt aber nur wenige Lehrer, die bereits vor Freybergs Regierungsübernahme im Mai 1932 NSDAP-Mitglied geworden waren; vermutlich wurden deshalb viele auch im offiziellen Schriftverkehr als ‚alte Kämpfer‘ bezeichnet, denen dieser Titel eigentlich gar nicht zustand.⁵⁶

So wurde beispielsweise der 1900 geborene Wilhelm Hünsche, Kriegsseminarist und Weltkriegsteilnehmer, im Jahre 1935 von einer Stelle als Landschullehrer nach Dessau versetzt. Im selben Jahr übernahm er die Funktion eines NSDAP-Ortsgruppenleiters in seinem neuen Dienstort. 1937 erhielt er eine

⁵⁶ Besonders seit 1937, als mehr als die Hälfte aller Lehrer der verschiedenen Schularten NSDAP-Mitglieder geworden war, diente das Etikett ‚Alter Kämpfer‘ als wichtiges Kriterium bei der Vergabe der Führungspositionen im unteren und mittleren Schulwesen.

Schulleiterstelle. Dazu die Schulbehörde: „Der Schulleiter Hünsche ist Alter Kämpfer, Mitglieds-Nr. 796192. Er war lange Ortsgruppenleiter in Dessau-Alten. Seine zunächst nicht ganz ausreichenden Leistungen haben sich bedeutend gebessert.“⁵⁷ Hünsche war am 1.12.1931 NSDAP-Mitglied geworden. Zu Walter Sternbergs (Jahrgang 1902) Ernennung zum kommissarischen Rektor der Volksschule Sandersleben im Juli des Jahres 1939 hieß es: „Sternberg ist alter Kämpfer. Er trat am 1.5.1932 der Partei bei. Er hat sich in der Schulungsarbeit der Partei als Propagandaleiter, Kreisredner und Kreiskulturbbeauftragter betätigt.“⁵⁸ Im August 1939, also einen Monat nach seiner Beförderung, wurde Sternberg hauptamtlicher Kreisamtsleiter bzw. Kreisgeschäftsführer der NSDAP-Kreisleitung Bernburg und schließlich stellvertretender Ortsgruppenleiter.

Die beiden Beispiele zeigen, dass der frühe Parteieintritt allein nicht genügte, um sich das Wohlwollen der Partei zu sichern und die berufliche Position zu verbessern. Wie in der internen Parteistatistik angeregt, hatte die NSDAP ein wachsames Auge auf die Lehrerschaft und erwartete deren aktive Mitarbeit in den Parteigliederungen und Verbänden. Positionen wie Ortsgruppenleiter der NSDAP, Ortsbündeleiter im NSLB, Schulungsbeauftragter oder Kreisredner schufen gute Voraussetzungen – bei entsprechendem Dienstalder – auf eine einträgliche Stelle oder in eine Leitungsfunktion befördert zu werden. Und nach dem beruflichen Aufstieg verstärkten viele Lehrer ihre Aktivitäten für die Partei und andere NS-Organisationen und übernahmen auch hier leitende Funktionen. Offensichtlich gab es hier Wechselwirkungen: Eine berufliche Führungsposition bedeutete einen Zuwachs an Autorität, die auch innerhalb der nationalsozialistischen Organisationshierarchie genutzt werden konnte. Bereits 1935 gab es in den Land- und Stadtkreisen Anhalts insgesamt 103 NSDAP-Ortsgruppen. Davon wurden mindestens zwölf von Volksschullehrern geführt, deren berufliche Beförderung in direktem zeitlichen Zusammenhang mit der Ernennung zum Ortsgruppenleiter stand. Sämtliche Lehrer, die eine Zeitlang als Leiter der verschiedenen NSLB-Kreise tätig waren, wurden zu Rektoren ernannt.

Es gelang jedoch nur in Einzelfällen, Leitungsfunktionen im unteren und mittleren Schulwesen mit jungen NS-Aktivist*innen zu besetzen oder diesen wenigstens einträgliche Posten zu verschaffen. Noch während seiner Seminarzeit in Köthen war beispielsweise der 1909 geborene Kurt H. zum 1.12.1930 NSDAP-Mitglied geworden. H. erhielt schon mit knapp dreißig Jahren eine Schulleiter-

⁵⁷ BAB Zwischenarchiv ZB II 1324 A.3 (Begründung zur Ernennung Wilhelm Hünsche, Dessau, 6. März 1939).

⁵⁸ BAB Zwischenarchiv ZA I 11327 A 12 (Begründung zur Ernennung Walter Sternberg, Juli 1939).

stelle. Dies war allerdings nur möglich, weil ein älterer Lehrer auf eigenen Wunsch von diesem Posten auf eine ‚einfache‘ Volksschullehrerstelle in die Kreisstadt versetzt worden war.⁵⁹ Gereichte Kurt H. sein frühes Eintrittsdatum und -alter zum beruflichen Vorteil, so gab in anderen Fällen eine Betätigung auf dem Gebiet der Rassenkunde den Ausschlag, etwa bei dem 1895 geborenen Handwerkersohn Wilhelm Meil, hochdekorierter Kriegsteilnehmer und Kriegsseminarist. Er trat am 1.4.32 in den NSLB und vier Monate später in die NSDAP ein, zu diesem Zeitpunkt arbeitete er als Volksschullehrer in Dessau. Bereits ein Jahr später wurde er zum Schulleiter befördert. Meil engagierte sich als seit 1932 als Lehrerbildner und Verfasser von rassekundlichen Themen und wurde 1938 Referent für Rassekunde im anhaltischen Staatsministerium. Anfang 1943 wurde er vom Gauschulungsleiter des Gaues Berlin „zur Verwendung in den besetzten Ostgebieten“ vorgeschlagen.⁶⁰

9. Resümee

Im Ergebnis kann festgestellt werden, dass die Bereitschaft, *vor* der nationalsozialistischen Machtübernahme in die NSDAP einzutreten, bei der ‚Kriegsjugend‘ und bei den unterprivilegierten (Land-)Lehrern Anhalts am größten war. Ihre soziale Herkunft und die damit verbundene Aufstiegsorientierung machte sie angesichts der permanenten wirtschaftlichen Krisen möglicherweise besonders anfällig für die nationalsozialistischen Versprechungen, die Lehrerarbeitslosigkeit wirksam zu bekämpfen und den Status des Volksschul- und insbesondere des Landschullehrers finanziell und ideell aufzuwerten. Die älteren Lehrer stammten zwar überwiegend aus demselben sozialen Umfeld, doch hatten sie zu Beginn der 1930er Jahre bereits eine relativ sichere berufliche Stellung erreicht. Sie verhielten sich in der Regel abwartend und auch diejenigen von ihnen, die mit dem Nationalsozialismus sympathisierten, bekannten sich erst dazu, als die NSDAP zur Staatspartei avanciert war. Während der Weimarer Republik hatten sich ihre politischen Aktivitäten in erster Linie auf berufsständische Belange konzentriert. Eine tradierte, stabile Weltanschauung besaßen die meisten von ihnen nicht, ebenso wenig war in der kurzen Zeit der Republik ein positives Verhältnis zur Demokratie entstanden. Man hielt sich aus politischem Streit heraus und pflegte das Ideal einer wie auch immer gearteten ‚Einigkeit‘ – des-

⁵⁹ Dazu heißt es: „Sein Fortgang bietet die Gelegenheit, einen alten Kämpfer der Partei, den Hilfslehrer H. in Amesdorf, vorzeitig in einer besser dotierten Stelle (voraussichtlich 300 RM Zulage) unterzubringen.“ BAB Zwischenarchiv ZB II 1189 A.6.

⁶⁰ BAB Zwischenarchiv ZD 7645 (Akte Wilhelm Meil).

halb wohl auch die ausbleibenden Proteste bei der nationalsozialistischen ‚Gleichschaltung‘ des Lehrerverbandes und des Schulwesens. Nach dem Machtantritt Hitlers scheuten selbst ehemalige Mitglieder von demokratischen Parteien nicht vor dem Eintritt in die NSDAP zurück. Nennenswerten Widerstand gegen den NS-Herrschaftsapparat gab es auch deshalb nicht, weil sich die neuen Machttträger den lokalen Verhältnissen flexibel anzupassen wussten.

Aus heutiger Sicht muten die in einigen Beispielen skizzierten Volksschullehrerkarrieren eher bescheiden an. Im Rahmen der Möglichkeiten einer ‚normalen‘ Lehrerlaufbahn und gemessen an den Verhältnissen in Anhalt aber wirkte eine frühe NSDAP-Mitgliedschaft bei entsprechendem Alter durchaus als ‚Karrieremaschine‘. Einigen Volksschullehrern gelang sogar die Beförderung zu Studienräten, obwohl sie lediglich eine Seminarausbildung absolviert hatten. Nur ganz wenige Lehrer des unteren Schulwesens konnten allerdings wie der oben erwähnte Wilhelm Meil in Machtpositionen aufsteigen, die über regionale Grenzen oder den Schuldienst hinausgingen. Unabhängig davon, wie sehr der einzelne Opportunist oder ideologisch überzeugter Nationalsozialist war, trugen Volksschullehrer, die Parteimitglied wurden, aktiv zum Aufbau und zur Stabilisierung des „Dritten Reiches“ bei. Als NSDAP-Angehörige mussten sie die ihnen vom Staat zugedachte Rolle als Transmissionsriemen für die NS-Weltanschauung erst recht erfüllen. Da ihnen ein wichtiger Teil der Jugenderziehung anvertraut blieb, waren sie somit eine der wichtigsten strukturellen und ideologischen Stützen des nationalsozialistischen Systems.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

- Landeshauptarchiv Sachsen-Anhalt, Abteilung Dessau (LHASADe), Abt. Volksbildung, Nr. 373-375, Nr. 383; Nr. 583; Kreisverwaltung Bernburg, Nr. 500; Nr. 504.
 Bundesarchiv Berlin, ehemaliges Berlin Document Center (BAB/BDC), NS 12/724; NS 12/1009.
 Bundesarchiv Berlin, Zwischenarchiv Dahlwitz-Hoppegarten, (BAB Zwischenarchiv) ZB II 1324 A.3; ZB II 1189 A.6; ZA I 11327 A 12; ZD 7645.

Gedruckte Quellen

60. Jahresbericht des Anhaltischen Lehrervereins e.V. 1931/32, Braunschweig o.J. [1932] (Sonderdruck).
 Arndt, L.: Die Neuordnung des Preussischen höheren Schulwesens (1924) vom Standpunkt eines kleinen Nachbarlandes aus gesehen. In: Deutsches Philologenblatt 23 (1924), S. 368.
 Deutschland-Berichte der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands SOPADE. Salzhäusen 1935/1980, 1937/1980.

- Donath, O.: Einheitsschule und ländliche Schulreform. Vortrag, gehalten auf der 59. Hauptversammlung des Anhaltischen Lehrervereins am 4. Oktober 1932. In: 60. Jahresbericht des Anhaltischen Lehrervereins e.V. 1931/32, Braunschweig o.J. [1932] (Sonderdruck), S. 41-57.
- Organisationshandbuch der Deutschen Demokratischen Partei. Hrsg. von der Reichsgeschäftsstelle der Deutschen Demokratischen Partei. Berlin 1926.
- Parteistatistik Stand 1. Januar 1935. Hrsg. v. Reichsorganisationsleiter der NSDAP. München o.J. [1935] (als Manuskript gedruckt).
- Schulblatt für Braunschweig und Anhalt. Vereinsorgan des Braunschweigischen Landes- und des Anhaltischen Lehrervereins/Anhaltischer Lehrerverein. Braunschweig 1918-1933.
- Statistische Mitteilungen über das anhaltische Schulwesen für die Jahre 1870-1920. Dessau 1925.
- Volkswacht. Sozialdemokratisches Organ für die Kreise Bernburg, Cöthen, Ballenstedt, Bernburg. Dessau 1919-1933.

Literatur

- Bölling, R.: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart. Göttingen 1983.
- Bölling R.: Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918-1933. Göttingen 1978.
- Breyvogel, W.: Die soziale Lage und das politische Bewußtsein der Volksschullehrer 1927-1933. Eine Studie zur Gewerkschaftsfrage in der Volksschullehrerschaft. Königstein/Ts. 1979.
- Feiten, W.: Der nationalsozialistische Lehrerbund. Entwicklung und Organisation. Weinheim u.a. 1981.
- Geiger, T.: Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. Stuttgart 1932.
- Günther-Arndt, H.: Volksschullehrer und Nationalsozialismus. Der Oldenburgische Landeslehrerverein und Nationalsozialistischer Lehrerbund in den Jahren der politischen und wirtschaftlichen Krise 1930-1933. Oldenburg 1983.
- Haffner, S.: Geschichte eines Deutschen. Die Erinnerungen 1914-1933. Stuttgart u.a. 2001.
- Jureit, U./Wildt, M. (Hrsg.): Generationen. Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs. Hamburg 2005.
- Kater, M.H.: Hitlerjugend und Schule im Dritten Reich. In: Historische Zeitschrift 228 (1979), S. 572-623.
- Kißener, M./Scholtyseck, S. (Hrsg.): Die Führer der Provinz. NS-Biographien aus Baden und Württemberg. Konstanz 1999.
- König, K.: ‚Erziehung unseres Standes zu einem Werkzeug unseres Führers‘. Lehrerschulung im Nationalsozialistischen Lehrerbund zwischen 1926/27 und 1943/45. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 6 (2000), S. 143-169.
- Kraas, A.: Lehrerlager 1932-1945. Politische Funktion und pädagogische Gestaltung, Bad Heilbrunn/Obb. 2004.
- Kupfer, T.: Sozialdemokratie im Freistaat Anhalt. Weimar u.a. 1996.
- Kupfer, T.: Der Weg zum Bündnis. Entschieden Liberale und Sozialdemokraten in Dessau und Anhalt im Kaiserreich. Weimar u.a. 1998.
- Kupfer, T.: Generation und Radikalisierung. Die Mitglieder der NSDAP im Kreis Bernburg 1921-1945. In: HSR-TRANS 18 (2006), Version 11-03-2006, <http://hsr-trans.zhsf.uni-koeln.de/volume18.htm>.
- Langer, K.: Die Gleichschaltung der Schulen in Mecklenburg 1932 bis 1934. Weimar u.a. 1997.

- Lösche, P./Walter, F.: Katholiken, Konservative und Liberale: Milieus und Lebenswelten bürgerlicher Parteien in Deutschland während des 20. Jahrhunderts. In: *Geschichte und Gesellschaft* 26 (2000), S. 471-492.
- Möller, H. (Hrsg.): *Nationalsozialismus in der Region. Beiträge zur regionalen und lokalen Forschung und zum internationalen Vergleich*. München 1996.
- Noakes, J.: *Nationalsozialismus in der Provinz, Kleine und mittlere Städte im Dritten Reich 1933-1945*. In: Möller, H. (Hrsg.) (1996): *Nationalsozialismus in der Region. Beiträge zur regionalen und lokalen Forschung und zum internationalen Vergleich*. München 1996, S. 237-250.
- Pyta, W.: *Dorfgemeinschaft und Parteipolitik 1918-1933. Die Verschränkung von Milieu und Parteien in den protestantischen Landgebieten Deutschlands in der Weimarer Republik*. Düsseldorf 1996.
- Wildt, M.: *Generation des Unbedingten. Das Führungskorps des Reichssicherheitshauptamtes*. Hamburg 2003.

Anschrift der Autorin:

Ursula Breymayer, Sächsische Str. 66, 10707 Berlin
e-mail: brey Mayer@hbpg.de

Alte Kameraden Zur unterlaufenen Entnazifizierung im westdeutschen Schulwesen nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs¹

Der folgende Beitrag ist nicht ‚sine ira et studio‘ geschrieben. Die persönlichen Motive – Beschönigung oder umgekehrt der Rückblick im Zorn – sollen durch die Methode der historischen Darstellung eigentlich ausgeschaltet, zumindest eingeschränkt und kontrolliert werden.² Dieses Prinzip ist ebenso hehr wie schwierig zu erfüllen; im vorliegenden Fall gelingt vielleicht seine Umkehrung: durch die objektivierende Einordnung der Geschehnisse ist vielleicht eine allmähliche Beruhigung und Begrenzung der ursprünglichen Empörung möglich, die immerhin mehrere Jahrzehnte angehalten hat. Dies gilt umso mehr, als mich die Beschäftigung mit der Vergangenheit zu vielen neuen Erkenntnissen geführt hat.

Aber statt sich weiter mit dem Prinzip der historischen Methode und ihrer Wirkung zu beschäftigen, soll am Anfang dieses Aufsatzes wenigstens kurz die entscheidende Begründung für das mögliche Zurückbleiben der folgenden Darstellung hinter der allgemeinen historiographischen Richtschnur genannt werden. Die Schwierigkeiten sind im Wesentlichen dadurch begründet, dass die hier darzustellende Untersuchung sich weitgehend autobiografischen Motiven verdankt. Der Autor hat in der Hauptstadt Niedersachsens die im Zentrum stehende Oberschule, das Kaiser-Wilhelms-Gymnasium, von 1954 bis 1963 selbst

¹ P. Ressler hat mich bei der Materialsuche und –beschaffung unterstützt sowie förderliche Vorschläge für die Darstellung gemacht. Außerdem danke ich G. Kluchert für seine kritische Durchsicht des Textes und die Verbesserung. Danken möchte ich auch K. Beutler, D. Hopf, L. Krappmann sowie P. M. Roeder für ihre kritischen Anmerkungen.

² Ein Gegenstück zu meinen Darlegungen ist der Beitrag von Scheilke 2005 (vgl. zur hier behandelten Problematik auch Schwan 2001 sowie Funder 2004.)

besucht und unternimmt mit diesem Bericht den Versuch, einen wesentlichen Teil seiner Schulerfahrungen zu resümieren und zu verarbeiten.

Da die Betrachtung allgemeinen Gesichtspunkten folgt, weil die persönlichen Erfahrungen allgemein eingeordnet werden müssen, und da ich den Leser nicht unnötig lange auf die Folter spannen will, gebe ich vorerst schon einmal ein Beispiel von diesen persönlichen Erinnerungen wieder. Es handelt sich um eine Episode, die insofern symptomatische Bedeutung besitzt, als im Rückblick hier entscheidende Weichenstellungen bei mir erfolgt sind, die mich in wachsende Distanz zur Schule gebracht haben. Es handelt sich um die Spiegelaffäre von 1961, die die Bundesrepublik damals nachhaltig erschüttern sollte. Augstein war verhaftet worden, und der Schulleiter kam an dem Montag in unsere Unterprima, wo er gleichzeitig Latein unterrichtet hat, und veranstaltete eine Abstimmung darüber, ob Augstein berechtigt festgenommen worden war oder nicht. Dabei ließ er keinen Zweifel an seiner eigenen Einschätzung, nach der Augstein Landesverrat begangen hatte. Ich fühlte mich durch seine Frage an dem Montagmorgen überfordert, weil mir die notwendigen Informationen fehlten, zumal es mir zu Hause untersagt war, den Spiegel überhaupt zu lesen (dies habe ich erst im Studium nachgeholt). Aber wahrscheinlich kam es auf eine persönliche Urteilsfähigkeit gar nicht an, sondern es ging um Folgebereitschaft. Nach meiner Erinnerung war ich einer der wenigen in der Klasse, wenn nicht der Einzige, der der Verhaftung von Augstein nicht vorab zustimmte, sondern eine genaue Klärung verlangt hat. Ich brauche nicht zu sagen, dass dies Verhalten von dem Schulleiter zwar hingenommen worden ist, aber auf die Dauer mich in eine Außenseiterposition gebracht hat.³

Diese Episode atmet noch nicht einmal den ganzen Ungeist der Schule, die auf Dauer jede Lernfreude erstickt und mich mit leistungshemmender Angst erfüllt hat; ich habe diese Angst übrigens erst an der (damals noch unreformierten) Universität überwunden. Die genauere Aufarbeitung des Klimas der Schule und seiner tieferen Gründe will ich in diesem Aufsatz leisten, entlang allgemeiner Gesichtspunkte, die die Einordnung der persönlichen Schulerinnerungen in die

³ Mit der in diesem Aufsatz geübten Kritik an der Schulzeit gerät der Autor wie bei der geschilderten Abstimmung wieder in die Außenseiterposition. Denn viele Klassenkameraden lassen sich ja die selbige Erinnerung an die Schulzeit und die damalige Gemeinschaft nicht nehmen. Wie schon S. Haffner in seiner „Geschichte eines Deutschen“ ausgeführt hat (2002; vgl. insbesondere S. 278 ff.), ist eine generelle Schwäche der deutschen Bevölkerung wohl in der Neigung zur „Kameraderie“ zu sehen. Dies führt dazu, dass auch mehr oder weniger erzwungene Gemeinschaften (wie im Kriege oder auch in der Schule) umgedeutet werden zu selbst gewählten, glücklichen Gemeinschaften. Auf diese Weise werden sie besonders hoch besetzt und jede Kritik daran wird abgewehrt und gerät in die Nähe von Querulantentum.

allgemeine Nachkriegsentwicklung erlauben. Es geht dabei um die Fortdauer nazistischer Prinzipien und Inhalte bzw. die Weiterbeschäftigung ihrer maßgeblichen Träger in der öffentlichen und privaten Erziehung nach 1945. Es muss generell schwer fallen, die Überantwortung der jungen Generation in die Hände der diskreditierten und letztlich ungeeigneten Lehrkräfte aus der Vergangenheit – wenigstens des besonders belasteten Teils – nicht unter moralischen Gesichtspunkten zu behandeln. In diesem Falle stehen auch persönliche Erinnerungen dagegen.

Bevor von der Schule in Hannover die Rede ist⁴, soll der Rahmen für die sicherlich besonderen Gegebenheiten skizziert werden, von denen dabei zu berichten ist. Im ersten Abschnitt des Beitrages sollen die politischen und persönlichen Schwierigkeiten genannt werden, die einer schnellen und konsequenten Entnazifizierung in der Bundesrepublik bzw. in Niedersachsen entgegenstanden. Zur Kennzeichnung der damaligen Situation in der Bundesrepublik scheint mir der Rückgriff auf Artikel 131 GG und das entsprechende Gesetz von 1951 am besten geeignet. Der zweite Teil des Aufsatzes ist der Darstellung der Bildungspolitik in Niedersachsen gewidmet. Sie war davon geprägt, dass Zug um Zug der ursprüngliche Versuch einer konsequenten strukturellen Öffnung des Schulsystems durch Tendenzen ersetzt wurde, die von dem Bemühen zeugen, an die Zustände vor 1933 anzuknüpfen, und die insofern eine Anpassung der niedersächsischen Schulpolitik an bundesdeutsche Entwicklungen sicherten. Erst danach soll von der altsprachlichen Schule in Hannover, die seinerzeit sicher eine Eliteanstalt verkörperte bzw. sich innerlich und äußerlich so gab, und von der bemerkenswerten Karriere ihres Leiters die Rede sein. Bevor ich noch einmal meine Schulerinnerungen resümiere, will ich einen Blick auf das Fortleben der nationalsozialistischen Kräfte im Schulwesen werfen, die sich gewissermaßen in Seilschaften oder Nischen weitergeholfen haben.

⁴ Der Artikel kreist um den Schulleiter Dr. Erich von Drygalski, der sein Amt von 1951 bis 1967 inne hatte und in meiner Schulzeit tätig war. Der Artikel geht davon aus, dass der Schulleiter auch damals den Geist der Schule, des Kollegiums und des Unterrichts bestimmt hat; zudem hat Drygalski in der Klasse, die ich besucht habe, in den oberen Jahrgängen Latein unterrichtet. Wie es sich für Historiker gehört, wurden mehrere Akten herangezogen, die sehr verstreut lagen, zumal viele Spuren vernichtet zu sein scheinen. Es handelt sich um Akten aus dem Niedersächsischen Staatsarchiv in Hannover, dem Brandenburgischen Landeshauptarchiv in Potsdam, dem Bundesarchiv in Berlin und schließlich auch aus der Gauck- bzw. Birthler-Behörde. Ferner wurden natürlich auch Informationen aus dem Schularchiv des KWG verwertet.

1.

Von Hermann Lübke⁵ stammt die These, dass die in den 60er Jahren in der Bundesrepublik einsetzende kritische Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus und die neu forcierte Entnazifizierung keineswegs zu einer Stärkung der Demokratie beigetragen, auch nicht auf einem intensivierten demokratischen Bewusstsein beruht habe. Dass mit der Entfernung vom Nationalsozialismus seine kritische Thematisierung in der Bundesrepublik zugenommen hat, verdankt sich nach Lübkes Überzeugung vielmehr zu einem wesentlichen Teil generationsspezifischen Gegebenheiten: Erst als die autobiografische Verwicklung in das Dritte Reich abnahm, konnte die dezidierte Entnazifizierung sich hierzulande durchsetzen. Die ausbleibende Entnazifizierung in der frühen Bundesrepublik war im Übrigen für Lübke keineswegs ein Indiz mangelnder demokratischer Überzeugung; im Gegenteil war es die Folge der angestrebten Integration einer vielfach belasteten Generation in das neue demokratische Gemeinwesen; aufgrund der generationsspezifischen Nähe zum Nationalsozialismus konnte sie nur mit der öffentlichen Abmilderung dieser Verwicklung einhergehen.⁶ Aus dieser Perspektive erschien das kritische Aufbegehren gegen die Elterngeneration und die forcierte Entnazifizierung in den 60er Jahren nicht als Ausdruck einer wachsenden demokratischen Überzeugung, sondern als das Gegenteil.

Die Polemik ist bei dieser Konstruktion kaum zu übersehen.⁷ Richtig ist jedoch in jedem Fall, dass der restaurativen Gesellschaft der frühen Bundesrepublik nicht so sehr an einer Ausgrenzung, wie sie mit einer konsequenten Entnazifizierung verbunden gewesen wäre, sondern an einer Integration gelegen war. Für diese Einstellung steht der Artikel 131 Grundgesetz und das ausführende Gesetz, das am 11. Mai 1951 erlassen wurde und zum 1.4. desselben Jahres rückwirkend in Kraft getreten ist (G-131). Da diese Bestimmungen sehr weit

⁵ Es gibt viele neuere Darstellungen zu dem hier im Mittelpunkt stehenden Problem der Entnazifizierung in der Bundesrepublik (vgl. z. B. die Arbeit von T. Schlemmer u. C. Vollnhals von 1991 oder die Darstellung von E. Loth u. B. A. Rusinek von 1998 bzw. von N. Frei von 1996), trotzdem ist hier der Anfang bei Lübke gemacht worden, nicht nur, weil seine Darstellung in der Historiographie der Bundesrepublik sehr einflussreich gewesen ist, sondern weil sie auch sehr gut das zeitgenössische Bewusstsein der bundesdeutschen Eliten, gewissermaßen die veröffentlichte Meinung, zum Ausdruck bringt.

⁶ Vgl. Lübke 1983.

⁷ Lübkes Thesen atmen den Geist politisch Konservativer, die sich zu der Initiative „Mut zur Erziehung“ Ende der 70er Jahre gesammelt haben (vgl. Herrmann 1978; Benner 1978; Lübke u. a. 1979).

zurückliegen und zur Frühgeschichte der inzwischen konsolidierten demokratischen Bundesrepublik gehören, findet man kaum aktuelle Literatur zu diesem Thema. Es hat seinerzeit große Bedeutung gehabt, weil die Bundesrepublik – im Gegensatz zur DDR – damit formell das Erbe des untergegangenen Dritten Reiches antrat und man wie manche Zeitgenossen polemisch fragen kann, wem hier die größere Integrationsleistung abverlangt wurde, den ehemaligen Nationalsozialisten und Belasteten oder den überzeugten Trägern der neuen demokratischen Ordnung. Charakteristischerweise war die bundesdeutsche zeitgenössische Debatte um dies Gesetz im Herbst und Winter 1950/1951 von dem Verlangen bestimmt, die Gruppe der ehemals Beschäftigten des Dritten Reiches, die ihre Bezüge und Versorgung am 8. Mai 1945 verloren hatte und jetzt gegen diese Situation polemisierte, von einer möglichen fundamentalen Opposition gegen die neue Ordnung fernzuhalten. Objektiv war die Lage unübersichtlich, weil Beschäftigte des öffentlichen Dienstes, also auch Lehrkräfte, zum Teil kriegsbedingt, ihre Stellung verloren hatten, zum Teil auch relegiert waren. Das G-131, das in der Folgezeit regelmäßig novelliert wurde, hatte nun die vollständige Regelung der Angelegenheiten aller Personen zum Ziel, die durch den Zusammenbruch des Reiches im Mai 1945 ihr Amt und ihren Arbeitsplatz sowie ihre Versorgungsbezüge eingebüßt hatten. Darin einbezogen waren die Vertriebenen, aber auch alle Angehörigen öffentlicher Dienststellen, nicht nur Beamte, sondern auch Angestellte und Arbeiter; auch die Personen, die (in § 4, 2) aus der DDR bzw. SBZ vor dem 23. Mai 1949 (dem Tag der Verabschiedung des Grundgesetzes) geflüchtet waren, wurden in dem Gesetz berücksichtigt (siehe § 4, 2). Es ist klar, dass dieses Gesetz für das Schulwesen große Bedeutung haben musste.

Die unmittelbare Nähe des restaurativen Integrationsbemühens zur Entnazifizierungsproblematik ist unübersehbar.⁸ Die ganze Debatte im Bundestag, die der Verabschiedung des G-131 vorausging, durchzog bei allen Beteiligten allerdings charakteristischerweise die auffällige Versicherung, dass das G-131 keineswegs die Entnazifizierungsproblematik berühre. Das war formal richtig, weil die bestehenden Entnazifizierungsregelungen nicht verändert wurden, aber Entnazifizierung und Integration rückten so weit aneinander, dass sie nur noch durch eine quasi durchlässige Membran getrennt waren.

Die Aufgabe der Entnazifizierung hatte nicht den Alliierten zugeschoben werden sollen; die deutsche Seite war durch die Militärbehörden schon relativ

⁸ Dies ist auch in den Kommentaren zu erkennen, die seinerzeit J. Schultz und W. Müller formuliert haben (vgl. Schultz/Müller 1952). Von beiden Autoren war ein Projekt zu dieser Thematik in zwei Bänden geplant, von denen nur einer erschienen ist. Vgl. zu der Thematik auch die Arbeit von Lange 1976.

frühzeitig in die Entnazifizierung einbezogen worden. Die deutsche Seite nahm ihre Rolle jedoch in der Weise wahr, dass sie die strengen Regelungen der Militärverwaltung von Beginn an fortlaufend abgemildert hat. Zwischen den Alliierten bestand hinsichtlich der Strenge, mit der sie die Entnazifizierung betrieben, freilich ein deutliches Gefälle: am weitesten gingen die diesbezüglichen Aktivitäten der Amerikaner, dann folgten die Briten, während die französische Besatzungsmacht mehr Inkonsequenz zeigte und dadurch Milde walten ließ, weshalb ihre Zone von ehemaligen Nationalsozialisten bevorzugt aufgesucht wurde. Die russische Seite war den Amerikanern und Briten vergleichbar, aber die Sowjets brachten vor allem das dunkle Kapitel der Internierungslager ein, d. h. der Nutzung der ehemaligen Konzentrationslager und Gefängnisse für die Internierung der früheren Nationalsozialisten.⁹ Was die Rolle der Deutschen angeht, spricht L. Niethammer in seiner Arbeit über die in den Jahren nach 1946 geschaffenen und tätigen deutschen Spruchkammern treffend von einer „Mitläuferfabrik“.¹⁰ Im Grunde ist diese Kritik aber noch immer zu milde; die ‚Weißwäscherei‘ ging, wie das bei Schultz und Müller 1952 abgedruckte niedersächsische Gesetz zum „Abschluss der Entnazifizierung“ in Niedersachsen vom 18.12.1951 zeigt, so weit, dass nur noch ‚Entlastete‘ übrig blieben. Denn die früheren nationalsozialistischen Täter und Verantwortlichen gingen – je später die Sache anhängig wurde – entweder ganz ohne Strafe aus oder die Urteile enthielten nur geringfügige Sanktionen. Der bekannte Fragebogen¹¹, den seinerzeit jeder volljährige Deutsche auszufüllen hatte, gestattete insgesamt die Einteilung in fünf Kategorien: 1. Hauptschuldige, 2. Schuldige, 3. Belastete, 4. Mitläufer, 5. Entlastete. Praktisch blieben davon eigentlich wohl nur die Kategorien vier und fünf übrig. Dadurch, dass die Alliierten im Laufe des Jahres 1948 die Entnazifizierung ihrerseits einstellten und für beendet erklärten sowie den Deutschen selbst bzw. den Spruchkammern diese Aufgabe überließen, ergab sich ein enger Zusammenhang zwischen dem Integrationsziel, das im G-131 verfolgt wurde, und der Aufgabe der Entnazifizierung.

Die ‚131er‘ erhielten gewissermaßen eine privilegierte Stellung. Das G-131 von 1951 sorgte nämlich dafür, dass die sogenannten verdrängten Angehörigen des öffentlichen Dienstes ein Fünftel aller Stellen im Bundesgebiet erhielten; wurde diese Quote nicht erfüllt, musste von der beschäftigenden Gemeinde bzw. vom Land eine erhebliche Strafgebühr entrichtet werden (vgl. § 11-18 des G-131 vom 11.05.1951). Da die eigentliche Entnazifizierung fortlaufend abge-

⁹ Vgl. dazu insgesamt Schlemmer/Vollnhals 1991.

¹⁰ Vgl. Niethammer 1982.

¹¹ Vgl. Salomon 1951.

schwächt wurde, gerieten auf diese Weise auch frühere Nationalsozialisten in eine günstige Ausgangsposition. Frühere aktive Nationalsozialisten, für die das Entnazifizierungsverfahren ursprünglich die Weiterbeschäftigung ausgeschlossen hatte – zumal im Schuldienst –, erhielten auf die Dauer doch eine Beschäftigung und sogar Aufstiegsmöglichkeiten. Unter dem Gesichtspunkt der Personalversorgung waren damit zwar die unmittelbaren Folgen der erheblichen Kriegsverluste ausgeglichen, die in einzelnen Schulformen besonders gravierend waren; andererseits wurde ein Personalstau erzeugt, der den Mangel lediglich in die Zukunft verschob.

Sowohl das Zustandekommen des Art. 131 des Grundgesetzes als auch die Bundestagsdebatte, die im Winter 1950/1951 um das dazu erlassene Gesetz geführt wurde, lassen sich in diesem Zusammenhang nicht im Detail analysieren. Deutlich war das Schwanken zwischen der Wahrung der errichteten freiheitlichen Grundordnung und der Bewahrung der Ansprüche des öffentlichen Dienstes aus dem Dritten Reich.¹² Im Ergebnis bleibt festzuhalten:

1. Die Bundesrepublik trat die Rechtsnachfolge des Dritten Reiches an, wie in G-131 ausgeführt wurde.
2. Das G-131 hatte seine Bedeutung gerade in der Öffnung der Positionen für ehemalige Nationalsozialisten und Aktivisten des Dritten Reiches. Ohne dass eine offene Kontroverse mit den Alliierten ausgefochten werden musste, wurde damit für diese Kreise die Hintertür wieder geöffnet, nachdem sie zum Teil durch die von den Alliierten initiierte Entnazifizierung vorn hinausgeworfen worden waren.

2.

Auch die Bildungspolitik war in Westdeutschland nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges von einer Wiederanlehnung an die Traditionsmächte geprägt. Auf diese Weise meinte man, den Nationalsozialismus am besten zu bewältigen, obwohl es in dieser Hinsicht auch erheblichen Zweifel gab.

In Niedersachsen lagen die Verhältnisse allerdings etwas komplizierter. Nicht nur, dass dies neue, erst nach Ende des Zweiten Weltkrieges entstandene Land aus verschiedenen Landesteilen zusammengesetzt war, die höchst unterschiedliche Bildungs- und Schultraditionen einbrachten. Zum Beispiel standen die oldenburgischen Landesteile mit konfessionellen Schulverhältnissen und einem

¹² Vgl. dazu Jahrbuch des Öffentlichen Rechts 1951; Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts vom 17.12.1953, insbesondere die Entscheidung Nr. 10 (BVerfGE 3 (1954), S. 58-162); Schultz/Müller 1952.

starken katholischen Element, das bis heute besondere Regelungen verlangt, den braunschweigischen Landesteilen gegenüber, die sehr viel fortschrittlichere und bis ins 18. Jahrhundert zurück reichende Traditionen und Regelungen mitbrachten.¹³ In Niedersachsen gab es vor allem unmittelbar nach Ende des II. Weltkrieges den Versuch zu einem Umbau des Schulwesens,¹⁴ gegen den sich in der Folgezeit die restaurativen Bestrebungen richteten, die in Westdeutschland allgemein vorherrschten. In der Zeit von 1946 bis 1948 war das Kultusministerium in Niedersachsen mit Adolf Grimme besetzt, der vormals preußischer Kultusminister gewesen war und bis in die Zusammensetzung seines niedersächsischen Ministeriums hinein Bestrebungen verfolgte, die auf eine grundsätzliche Reform des Schulwesens gerichtet waren. Außerdem hatte Adolf Grimme, der sich nach dem Scheitern seiner Pläne 1948 zum damaligen Nordwestdeutschen Rundfunk nach Hamburg – in ein angenehmeres bildungspolitisches Klima – zurückzog, der sog. Roten Kapelle nahe gestanden und zur Zeit des NS-Regimes auch fast drei Jahre im Gefängnis verbracht. Er besaß aufgrund dessen relativ gute Beziehungen zur damaligen SBZ und passte schlecht in das restaurative Klima Westdeutschlands.¹⁵

Als weiterer Faktor der Bildungs- und Schulpolitik in den ersten Nachkriegsjahren ist natürlich die Besatzungsmacht zu veranschlagen, in diesem Fall also die britische Militärregierung. Sie fällt allerdings deswegen weniger ins Gewicht, weil ihre Politik stärker von dem Bestreben geprägt war, der deutschen Seite Selbstständigkeit zu gewähren. Jedoch sollten Tendenzen der Wiederbelebung bzw. der Fortführung nazistischer Bildungspolitik und Pädagogik unterbunden werden.¹⁶ Weil in dieser Hinsicht auch Grimmes Vorstellungen kritisch beargwöhnt wurden, fand er auch von britischer Seite nicht die von ihm erhoffte Unterstützung.

Grimme geriet so mit seinen Plänen gewissermaßen zwischen zwei Fronten: das Entnazifizierungsbestreben der englischen Besatzungsmacht einerseits und

¹³ Vgl. Pakschies 1984, S. 196ff.; vgl. auch Halbritter 1979.

¹⁴ Vgl. Pakschies 1984, S. 191ff.

¹⁵ Vgl. Seitzers 1990; Cloer 1986. Allerdings war auch bei Adolf Grimme die eschatologische Sprech- und Denkweise zu finden, die damals in Deutschland überhaupt verbreitet war – als hätte der Nationalsozialismus seine verbrecherischen Züge durch die Abwendung von und Instrumentalisierung der Religion gehabt. Für einen „religiösen Sozialisten“ wie Grimme (vgl. Grimme 1947) mag dies freilich nahe gelegen haben. Grimme war von 1930 bis zum sog. Preußenschlag 1932 preußischer Kultusminister gewesen. Von 1942 bis 1945 war er durch die Nationalsozialisten in Haft genommen und dabei ständig mit dem Tod (wegen Hochverrats) bedroht.

¹⁶ Vgl. Pakschies 1984, S. 131ff.

die restaurativen Bestrebungen in Westdeutschland¹⁷ andererseits. An letzteren sollten selbst die Amerikaner mit ihren weiter reichenden Bemühungen um einen Umbau des deutschen Bildungs- und Schulsystems scheitern.¹⁸ Grimmes Plan zum „Neubau des Schulwesens“¹⁹, der hier nur in Umrissen skizziert werden kann, bestand aus den folgenden Elementen: vierjährige, aber in der Tendenz auf sechs Jahre angelegte Grundschule, fakultativer Englischunterricht in der Volksschule, zweijährige Beobachtungsstufe zwischen den drei überlieferten Schulformen, Englisch als erste und damit vorherrschende Fremdsprache in Mittelschule und Gymnasium, Abschaffung des grundständigen Gymnasiums mit altsprachlicher Orientierung, Abitur nach 12 Jahren, Hochschulzugang aufgrund einer Zulassungsprüfung, die auch den Volksschul- bzw. Mittelschulabsolventen offenstand. Nur der Vollständigkeit halber sei angemerkt, dass es damals in Niedersachsen noch radikalere Schulpläne gab,²⁰ wie etwa die Vorstellungen aus Braunschweig, die in den späteren niedersächsischen Schulversuch zum „differenzierten Mittelbau“ eingeflossen sind.²¹ Diese Konzepte waren eigentlich ganz auf ein einheitliches Schulsystem angelegt, das auf die integrierte Gesamtschule vorauswies und Versuche aus Lübeck aus den 30er Jahren aufnahm.²²

Aus all diesen Plänen ist jedoch – von Schulversuchen abgesehen – nichts geworden. Dabei hätten sie, gerade im Licht der neueren PISA-Ergebnisse gesehen, durchaus einen ‚dritten Weg‘ zwischen Ost und West aufzeigen können, der von den problematischen Traditionen des deutschen Schulwesens abgewichen wäre. So waren die folgenden Jahrzehnte in Niedersachsen mehr oder

¹⁷ Vgl. dazu z. B. den Text von Schnippenkötter 1947 (damals Leiter der Abt. für Höheres Schulwesen im Kultusministerium von Nordrhein-Westfalen), der gegen den Plan von Grimme zu Felde zog und dabei sich auch nicht scheute, im Namen von Demokratie und Christentum Grimme in die Nähe von atheistischen und kommunistischen Vermassungsbestrebungen zu rücken.

¹⁸ Vgl. Klafki 1971.

¹⁹ Der Plan erschien in der von Grimme selbst herausgegebenen Zeitschrift „Die Schule“ (Jg. 1, 1946, S. 12-26). Mitarbeiter des niedersächsischen Ministeriums haben in derselben Zeitschrift einzelne Teile dieses Plans weiter ausgeführt (vgl. Haase 1946, 1947; Rönnebeck 1946). Ein Ausfluss dieses Plans war offenbar die sehr viel spätere Verabschiedung einer kollegialen Konferenzordnung für die Volksschulen Niedersachsens, die 1950 erfolgte und an entsprechende Versuche in der Weimarer Republik anknüpfte (vgl. Leschinsky 1986). Offenbar ist man dabei behörden- und schullehrerseitig durchaus zurückhaltend verfahren; manche Schulen haben von der neuen Konferenzordnung nach dem mündlichen Zeugnis von Wolfgang Klafki, der damals in Niedersachsen Volksschullehrer war, nie etwas erfahren.

²⁰ Vgl. Pakschies 1984, S. 196 ff.

²¹ Vgl. dazu Fiedler 1964; Schultze/Belser 1958.

²² Vgl. dazu Leschinsky 1985.

weniger davon bestimmt, dass das Land in den restaurativen Verband des west-deutschen Schulsystems zurückgeholt wurde. Es lohnt an dieser Stelle nicht, die einzelnen Schritte noch einmal zu rekapitulieren. Maßgeblich ist, dass die Grundschule wieder klar auf vier Jahre begrenzt und jeder Ansatz zu einem Sprachunterricht in der Volksschule gestrichen wurde, dass das grundständige altsprachliche Gymnasium mit Latein als erster Fremdsprache und Griechisch ab Klasse 8 wieder eingeführt und überhaupt die Sprachenfolge geändert wurde und dass schließlich der Weg bis zum Abitur wieder auf 13 Jahre verlängert und zum einzigen Weg zur Hochschule erklärt wurde. Durch diese restaurativen Tendenzen ist auch die Schulzeit des Autors bestimmt worden. Die Folge war zum Beispiel, dass die Sexta des Kaiser-Wilhelms-Gymnasiums, die der Autor 1954 besucht hat, total überfüllt war (mit über 50 Schülern), wurde mit ihr doch gleichsam das grundständige Gymnasium in Hannover wieder eröffnet.

3.

Es liegt auf der Hand, dass der ebenfalls wieder eingeführte einwöchige Probeunterricht angesichts der Tatsache, dass von den 5. Klassen nur eine mit Latein, die anderen mit Englisch begannen, zu einer doppelten Auslese genutzt worden ist: zur Auswahl der Schüler aus der Grundschule für das Gymnasium und darüber hinaus zur Auswahl für die eingerichtete grundständige Lateinklasse. Auch wenn der Autor seinerzeit in diese Klasse aufgenommen worden ist, hat er eine humanistische Bildung im KWG nur in einer bestimmten Interpretation kennen gelernt, die maßgeblich von dem Schulleiter Erich von Drygalski, dem zum Teil von diesem zusammengestellten Kollegium und dem dadurch geprägten Geist der Schule bestimmt war. Drygalski war zu dieser Zeit erst wenige Jahre im Amt (nämlich seit 1951), aber er hat es offenbar verstanden, einige ‚alte Kameraden‘ aus früheren Tagen bzw. Schulverhältnissen an das KWG zu ziehen sowie seine Überzeugungen für die Schularbeit maßgeblich zu machen. Darüber hinaus war er ja in dem Geschäft der Leitung einer Schule nicht ganz unerfahren, da er in den Jahren 1934-1937 zunächst Unterrichtsleiter, dann kommissarischer Schulleiter an der Nationalpolitischen Erziehungsanstalt (Napola) in Ilfeld gewesen war.

Seine grundlegenden Anschauungen hat Drygalski bei Gelegenheit eines Lebenslaufes, den er der SS im Sommer 1935 zur Heiratsgenehmigung eingereicht hat, in der folgenden Weise kundgetan:

„Protestant und Preuße bin ich, in Tilsit am 19.12.1901 geboren, im Memelland und in Ostpreußen liegen meine Voreltern seit mehr als 400 Jahren fast alle begraben, wo sie meist als Gutsbesitzer, doch auch als Handwerker, Richter, Geistliche und Soldaten gelebt haben. Seit

es Preußen gibt, war kein Feldzug, wo nicht das Blut meiner nach Drygallen in Ostpreußen benannten Familie für die preußische Fahne geflossen ist.

Von 1908 bis 1920 besuchte ich die Schule. Sechzehnjährig meldete ich mich³ zur Kriegsmarine, die Revolution kam aber meinem Eintritt zuvor. Damals, als Wehrpflicht und innere Staatszucht verschwunden waren, entschloss ich mich, Lehrer zu werden; denn nur in diesem Beruf schien die Möglichkeit sich zu bieten, mit aller Einsatzkraft für die Bildung eines in Kraft und Zuverlässigkeit verjüngten Volkes zu wirken.

1920 diente ich als Jäger (2. Komp.) im freiwilligen Landjägercorps der Reichswehrbrigade 16 (General Märker) gegen die aufständischen Kommunisten Mitteldeutschlands, dann war ich in der ‚Orgesch‘, 1921 im Freicorps Oberland beim Polenaufstand in Oberschlesien, bis 1923 gehörte ich zur Brigade Ehrhardt; am 5.11.23 für den Einsatz in München mobilisiert [den Hitlerputsch, der Verf.], kam ich als damals Göttinger Student nicht mehr zum Einsatz.

In die SS trat ich, nachdem ich glaubte, dass der Winter 1933 dem Führer Kampf im Lande bringen werde; bis heute war es mir nicht vergönnt, ihm in der Feuerprobe meine Treue zu zeigen. Am 3.11.33 wurde ich Sturmmann, seit dem 9.4.34 zur Dienstleistung an der Nationalpolitischen Erziehungsanstalt Ilfeld beurlaubt. Sie nimmt mich jetzt ganz in Anspruch.

Nach meinem Studium (1920-1927 in München und Göttingen) wurde ich Dr. phil. (1926), Studien-Ref. (1927), Assessor (1929), Studienrat (1931) und Oberstudienrat (1934). Die Goslarer Schule habe ich nach dem Skandal 1929 verlassen müssen, da ich der Untersuchungskommission des Kultusministeriums sagte, ich würde mich selbst auch nicht mit schwarz-rot-goldenen Farben schmücken.“²³

Wie die im Text aufgeführten Stationen, unter denen allenfalls eine, nämlich die Teilnahme am Kapp-Putsch 1920, bei dieser Gelegenheit nicht erwähnt ist, und die darin deutlich werdende Gesinnung zeigen, führte der Weg Drygalskis geradlinig von seiner Herkunft zu Adolf Hitler und dem Dritten Reich. Offenbar hat eine ganze Gruppe, nämlich Teile des ostpreußischen und baltischen Adels, eine solche Entwicklung genommen.²⁴ Wie eine Dienstaltersliste der SS aus dem Jahre 1938 ausweist,²⁵ war von Drygalski dem Stab beim SS-Hauptamt zugeteilt; nach dem September 1941 gehörte er lt. seiner SS-Stammkarte zur 94. SS-Standarte.²⁶ Während der Zeit seiner Schultätigkeit und später während des Krieges

²³ Akte 1, Bl. 12 r. v. Mit letzterem spielt von Drygalski darauf an, dass er bei dem Goslarer Skandal anlässlich der Reichsverfassungsfeier 1929 – damals war von Drygalski an dieser Schule als Studienassessor – offenbar hinter den Schülern gestanden hat, die die schwarz-rot-goldenen Schleifen, die an die Sporttrophäen gebunden waren, abgerissen und in den Schmutz getreten haben. Der Direktor der Schule musste nach der Untersuchung im Landtag und durch das Kultusministerium die Schule verlassen. Auch von Drygalski hat sich bei anderer Gelegenheit einer solchen Versetzung gerühmt. Über die Goslarer Reichsverfassungsfeier berichtet Schuppan (1996) (vgl. auch zu dem ganzen Komplex der Reichsverfassungsfeiern Koinzer 2005).

²⁴ Vgl. Malinowski 2004. Literarisch wird das Thema des ostpreußischen bzw. baltischen Adels und der Freicorps in der Erzählung von M. Yourcenar „Der Fangschuss“ (2004; Originaltitel: *Le coup de grâce*, 1939) dargestellt.

²⁵ Vgl. Dienstaltersliste 1938; vgl. auch Akte 3, Bl. 96 v.

²⁶ Vgl. Akte 1.

bedeutete dies sicher nur gelegentliche Lehrgänge oder Stippvisiten, die kaum ins Gewicht fielen. Innerhalb der SS hatte von Drygalski den Rang eines Obersturmführers, letzteren erhielt er erst im November 1938, also nach der kritischen Phase in Ilfeld, wo er im Februar 1937 seines Amtes als kommissarischer Schulleiter enthoben worden war.²⁷ Abgesehen von seiner relativ frühen Mitgliedschaft im NSLB, wo er Fachreferent für den altsprachlichen Unterricht gewesen ist (der Philologenverband, dem von Drygalski auch angehörte, wurde erst 1936 „gleichgeschaltet“), war er damals außerdem Mitglied der berüchtigten Organisation Lebensborn,²⁸ die dem Führer möglichst viele Arierkinder beschaffen wollte.²⁹

Da die zitierten Äußerungen von Drygalskis jedoch aus einem relativ frühen Lebensalter stammen und die späteren Jahre im Nationalsozialismus für ihn ganz andere Erfahrungen bereit halten sollten³⁰, liegt die Frage nahe, ob sich seine Anschauungen nicht doch gewandelt haben. Schließlich ist zu bedenken, dass er diese Anschauungen gegenüber der SS zum Ausdruck gebracht hat, von der er ja bei der Gelegenheit auch etwas wollte. Auf den ersten Blick legt das Entnazifizierungsverfahren aus dem Frühjahr 1950 eine solche Deutung nahe.³¹ Denn von Drygalski hat dabei nicht nur seine Verstrickungen in den Nationalsozialismus völlig geleugnet, er hat den Vorgängen vielmehr eine solche Wendung gegeben, dass sie zu seinem Vorteil zu sprechen schienen.

Den Eintritt in die SS im Jahre 1933 hat von Drygalski hier als zufällig und äußerlich dargestellt: als Mitglied eines Hannoverschen Reitervereins, der seinerzeit von der SS in einen SS-Reitersturm umgewandelt worden sei, sei er ohne inneren Bezug Mitglied der SS geworden, in der er später keinen Dienst mehr

²⁷ Vgl. Akte 3, Bl. 96 r.-97 r.

²⁸ Vgl. die Stammkarte von Drygalskis, Akte 1.

²⁹ Vgl. Herzog 2005.

³⁰ Der Text folgt sachlichen und nicht chronologischen Prinzipien, so dass häufig Rückverweisungen erforderlich sind. Dennoch kann der Leser leicht die Übersicht verlieren. Darum soll an dieser Stelle wenigstens kurz die Schulkarriere von Drygalskis dargestellt werden: Er schloss seine Ausbildung noch am KWG ab, wo er in den 20er Jahren Referendar gewesen ist. Er war dann bis zu seiner endgültigen Verbeamtung als Studienassessor in verschiedenen Schulen, zuletzt am Hannoverschen Ratsgymnasium, beschäftigt, bevor er zur Napola in Ilfeld versetzt worden ist. Nach seiner Entfernung aus der ja eigentlich vorgesehenen Schulleiterposition war v. Drygalski für anderthalb Jahre ohne eigentliche Lehrerbeschäftigung und ging dann 1938 ans Joachimthalsche Gymnasium in Templin bis zum Kriegsausbruch. Nach seiner amerikanischen und teils russischen Kriegsgefangenschaft sowie nach Abschluss der Entnazifizierung trat v. Drygalski eine Stellung am Hannoverschen Ratsgymnasium an, bevor er 1951 Schulleiter am KWG geworden ist.

³¹ Akte 2.

getan habe.³² Abgesehen von seinen Ämtern in der SS, die die anderen Akten ausweisen, war von Drygalski mit dem Totenkopfring und dem Julleuchter im Besitz von zwei Auszeichnungen des Leiters der SS Himmler, die auf jeden Fall schwere SS-Strafen ausgeschlossen haben.³³ Von Drygalski unterschlug in diesem Zusammenhang auch, dass er damals am Ratsgymnasium in Hannover der Nachfolger von B. Rust geworden war (womit sich sein Aufenthalt in Hannover erklärt), der ganz in die Politik gegangen war und später Reichserziehungsminister der Nationalsozialisten in Berlin wurde; denn dieser hat, wie die Akten zeigen, immer seine Hand über von Drygalski gehalten – bis hin zur weiteren Gehaltszahlung nach seiner Dienstentfernung in Ilfeld 1937/1938.³⁴ Zugleich verwies von Drygalski zu seiner Entlastung darauf, dass er seinerzeit die Entfernung eines von den Schülern aufgehängten Hitlerbildes veranlasst habe.³⁵ Eben dieses war ihm in Ilfeld vorgehalten worden, als er 1937 aus seinem Amt als kommissarischer Schulleiter entfernt worden war. Nur hat er seinerzeit diese Aktion ganz anders dargestellt, nämlich als Unterbinden einer von den Schülern betriebenen „Opposition gegen den Direktor“, der zudem „dem Nationalsozialismus fremd gegenüberstand und wenig entschlossungskräftig war“; „verschiedene Eltern ... hätten sich für seine politische Zuverlässigkeit verbürgt“ und dies offenbar Rust weitergegeben.³⁶ In dem Entnazifizierungsverfahren hat v. Drygalski diese Aktion demgegenüber als Vorbehalt gegen A. Hitler hingestellt, während er sie 1936/1937 als Wahrung der schulischen Autorität an sich, die nicht beschädigt werden sollte, legitimiert hatte.

Ein weiterer Punkt der Entlastungsargumentation von Drygalskis bezog sich auf die Tätigkeit in Ilfeld. Die dort seit langem bestehende humanistische Klosterschule war 1934 in eine Napola umgewandelt worden mit der Konsequenz, dass das gesamte Kollegium einschließlich des Schulleiters Ites, der für von Drygalski später das entscheidende Entlastungsgutachten im Entnazifizierungsverfahren ausstellen sollte,³⁷ kurzerhand versetzt wurde. Von Drygalski, der schon als junger Lehrer in Ilfeld gewesen war, bevor er nach Hannover ging, wurde im Zuge der Neuausrichtung der Schule wieder nach Ilfeld versetzt, und

³² Vgl. ebd., Bl. 3.

³³ Vgl. Akte 1.

³⁴ Vgl. Akte 3, Bl. 95 r.-97. In den Jahren vor seiner Heirat, also vor 1935, verkehrte v. Drygalski in adligen und dezidiert nationalsozialistischen Kreisen, zu denen auch die Familie seiner Frau gehörte. Diese war Mitglied der EDDA (Eisernes Buch deutschen Adels Deutscher Art), die Wert darauf legte, dass alle ihre Mitglieder den Ariernachweis nicht nur bis in die 16. Generation, sondern bis in die 32. Generation zurück erbringen konnten (vgl. Malinowski 2004, S. 236ff.).

³⁵ Vgl. Akte 2, Bl. 4-6.

³⁶ Vgl. Akte 3, Bl. 81 r. und v., 86 r. und v.

³⁷ Vgl. Akte 2, Bl. 11 r.-Bl. 12 r., Bl. 54, Bl. 56-58.

erlebte dort einen Aufstieg zum Oberstudienrat, Unterrichtsleiter und kommissarischen Schulleiter, als welcher er im Februar 1937 seines Amtes enthoben wurde. Er war im Entnazifizierungsverfahren bemüht, diese Amtsenthebung als Reaktion auf seinen Versuch hinzustellen, an den kirchlichen und humanistischen Traditionen der früheren Klosterschule festzuhalten.³⁸

In der Tat war seinerzeit bei der Amtsenthebung von Drygalskis 1937 der Vorwurf geäußert worden, dass er die „Jungmannen“ eng in den konfessionellen Traditionen gehalten habe. Aber dies war nicht der entscheidende Faktor für die Amtsenthebung von Drygalskis, wie auch sein Aufstieg in Ilfeld nicht verständlich und möglich gewesen wäre, wenn irgendein Zweifel an seiner nationalsozialistischen Gesinnung bestanden hätte. Bormann hat ihm seitens der Parteileitung, die bei der vorgesehenen Ernennung zum Leiter der Ilfelder Schule eingeschaltet wurde, am 19. Oktober 1936 vielmehr ausdrücklich bescheinigt, dass „seine nationale Einstellung sowie seine soldatischen Qualitäten über jeden Zweifel erhaben“ seien.³⁹ Entscheidend für die Amtsenthebung von Drygalskis war seinerzeit vielmehr gewesen, dass die nationalsozialistische Kreisleitung, aus deren Kreisen auch der Nachfolger in Ilfeld 1937 genommen worden ist, von Drygalski vorwarf, mit der Bevölkerung und den nationalsozialistischen Stellen vor Ort zu wenig Kontakt gehalten und sich ganz auf die Innenseite der Schule beschränkt zu haben.⁴⁰

Von Drygalski ist es nach dem Kriege gelungen, diesen Konflikt in Ilfeld religiös zu begründen und daraus Kapital zu schlagen. Denn dieses Argument hat nach dem Ende des II. Weltkrieges besonderes Gewicht besessen, weil die Auseinandersetzungen zwischen den Kirchen und der NSDAP in der wieder christlich gewordenen deutschen Öffentlichkeit besonders herausgestellt wurden.⁴¹ Das damalige Bild des ‚christlichen Ablasses‘ ist bis heute virulent. Wahrscheinlich hat von Drygalski seinerzeit die Entnazifizierungsverfahren wie viele andere Betroffene als ‚Siegerjustiz‘ betrachtet, der gegenüber Unwahrheiten gerechtfertigt seien. Von daher fiel es ihm wohl auch nicht schwer, die Jahre nach seiner

³⁸ Vgl. ebd., Bl. 3 r.-6 v.

³⁹ Akte 3, Bl. 81 r.

⁴⁰ Vgl. Akte 3, Bl. 96 r.-97 r.

⁴¹ Gleiches Gewicht wie das christliche Engagement hatte seinerzeit die humanistische Bildung, auf die sich von Drygalski ebenfalls bezog. In der Tat stand diese bei den Nationalsozialisten auch zur Disposition, wie sich in den letzten Kriegsmonaten zeigen sollte. Denn in dem Joachimthal-schen Gymnasium in Templin, das inzwischen zur verstaatlichten „Deutschen Heimschule“ geworden war, ging man ab August 1944 dazu über, anstelle von Griechisch Japanisch zu unterrichten. Dies wurde u. a. damit gerechtfertigt, dass das deutsche und das japanische Volk sich gleicher „völkischer Not“ gegenüber sähen; offensichtlich sollte die Bildungsideologie den politischen Bündnissen folgen (vgl. dazu Joost 1982, S. 170; vgl. auch Klare 2003).

Amtsenthörung, in denen ihm durch das Reichserziehungsministerium trotz Beurlaubung seine Bezüge weiter gezahlt wurden, als Zeit der Bedrohung durch das KZ hinzustellen.⁴² Außerdem stand er gewissermaßen mit dem Rücken zur Wand und es muss ihm daran gelegen gewesen sein, eine Beschäftigungslücke, wie sie damals nach seiner Amtsenthebung in Ilfeld entstanden war, nach Möglichkeit zu vermeiden. Da das Entnazifizierungsverfahren zu Gunsten von Drygalski ausging, hat er als Oberstudienrat schnell wieder eine Anstellung im Hannoverschen Ratsgymnasium gefunden, bevor er dann Schulleiter am KWG (von 1951 bis 1967) geworden ist.⁴³ Nach seiner Amtsenthebung während der 1930er Jahre war die Lücke erheblich größer gewesen. Denn von Drygalski wurde zunächst beurlaubt, machte in dieser Zeit seinen Militärdienst und wurde erst im Jahre 1938 an das Joachimsthal'sche Gymnasium in Templin versetzt⁴⁴, wo er allerdings nur kurze Zeit tätig war: als Leutnant der Reserve wurde er im Frühjahr 1939 zum Kriegsdienst eingezogen.

Ein Umstand, der von Drygalski bei der raschen Rehabilitierung zugute kam, war die Tatsache, dass bei der Entnazifizierung genuin pädagogische Gesichtspunkte keine Rolle spielten. Gefragt wurde nach der nationalsozialistischen Gesinnung und der Begünstigung des Nationalsozialismus im Amt, aber nicht nach einem spezifisch nationalsozialistisch geprägten Umgang pädagogischer Art. Dabei sind im Nationalsozialismus Tendenzen deutlich, dass sich die Schule mehr am Modell der ‚Jugendführung‘ als an ihren traditionellen Formen auszurichten hatte; nicht eine distanzierte Beschäftigung mit den Gegenständen des Unterrichts, sondern ‚das Erlebnis‘, das ungleich mehr fesselte, wurde angestrebt und an die Stelle eines rollenspezifischen Gegenübers von Lehrer und Schüler sollte das soziale Miteinander einer Gemeinschaft treten, von der der charismatische Jugendführer selbst ein Teil war.⁴⁵ Und es kann wenig Zweifel

⁴² Siehe Akte 2, Bl. 6; Akte 3, Bl. 95.

⁴³ Aus dieser Zeit fehlen die Personalakten, die in den 1950er Jahren beim Landesamt für das Höhere Schulwesen geführt wurden.

⁴⁴ Das Joachimsthal'sche Gymnasium in Templin (vgl. Joost 1982) war Landesschule und stand insofern unter der Aufsicht und im Einflussbereich des preußischen und Reichserziehungsministeriums, so dass von Drygalski (durch die Einwirkung von Rust) nach Templin versetzt werden konnte. Voraussetzung war, dass der Platz des Oberstudienrats an der Schule, der bis 1938 von einem Freund und SS-Kameraden, K. Person, eingenommen wurde, durch dessen Versetzung zur Napola Schulpforta frei wurde (vgl. die Jahresberichte über das Joachimsthal'sche Gymnasium 1934-1940; vgl. zu dem Schicksal der alten Eliteschulen im Nationalsozialismus die Aufsätze von M. Doerfel 1989 und A. Klare 2003).

⁴⁵ Vgl. z.B. von Schirach 1934, 1939; Leschinsky 2000. Eine Verkörperung dieses Führungsstils war der SA-Mann in dem Propagandafilm „Der Hitlerjunge Quex“; denn er brach als Kamerad des Jungen auch die väterliche Autorität, die in dem Film von Heinrich George dargestellt wird.

bestehen, dass von Drygalski diesen Führungsstil perfekt zu handhaben verstand; nicht umsonst hatte er sowohl in Ilfeld als auch in Templin die Rolle eines „Vertrauenslehrers“ und die Betreuung im Alumnat inne;⁴⁶ außerdem war er laut Personalakte bei der SS seit Frühjahr 1938 Vertrauenslehrer für die HJ.⁴⁷ Die Tätigkeit von Drygalskis an der Napola in Ilfeld dürfte entsprechend stark von dem Leitbild des „politischen Soldaten“ bestimmt worden sein, das der bekannte nationalsozialistische Pädagoge Alfred Baeumler in seinem Buch über „Männerbund und Wissenschaft“ umrissen hat.⁴⁸ SA-Leute und ehemalige Freicorps-Soldaten, wie v. Drygalski einer war, wurden dabei besonders bedacht.⁴⁹

4.

Der für von Drygalski günstige Ausgang seines Entnazifizierungsverfahrens stellte keine Ausnahme dar. In dem ersten Philologenjahrbuch, das nach Ende des II. Weltkrieges für das niedersächsische höhere Schulwesen erschienen ist, wurde eine Statistik der Entnazifizierungsverfahren aufgemacht. Sie war ganz im Tenor der Bewertung dieser Verfahren und Prozesse von deutscher Seite gehalten. Hunderte von Lehrkräften seien „von heute auf morgen“ entlassen worden, um im Wiederzulassungsverfahren „früher oder später wieder eingestellt zu werden“. Der Herausgeber E. Simon verwies auf eine Berechnung für die frühere preußische Provinz Hannover, wonach von den ursprünglich 280 ihres Amtes Enthobenen nur 13 entlassen worden seien.⁵⁰ Simon, der schon die Herausgabe der Philologenjahrbücher (sog. „Kunze-Kalender“) seit der Weimarer Zeit besorgt hatte, machte zwar aus seiner Abscheu gegen den NSLB und gegen den Nationalsozialismus, der dem Kunze-Kalender immer Vorworte unangenehmer Art beschert hatte, keinen Hehl. Aber er war offenbar gegen die Entnazifizierungsverfahren und hat deren Scheitern sichtlich begrüßt. Dabei dürfte es gerade diese Einstellung der Öffentlichkeit in der Bundesrepublik bzw. West-

⁴⁶ Vgl. Akte 3 und die Jahresberichte zu Templin 1938/1939.

⁴⁷ Vgl. Akte 1.

⁴⁸ Vgl. Baeumler 1934, insbesondere S. 149ff.

⁴⁹ In den letzten Kriegsmonaten ist von Drygalski noch zum Major befördert worden, was mit seiner Tätigkeit in der Fahnenjunkerschule in Dresden von August 1944 bis Januar 1945 zusammenhängen dürfte; er kam vor dem großen Bombenangriff auf Dresden im Februar 1945 wieder an die Front, und zwar in Schlesien, bevor er ab März 1945 an der Waffenschule der 17. Armee in Tschechien tätig wurde. Er ist dann in amerikanische und danach russische Kriegsgefangenschaft (bis zum 31.12.1949) geraten (vgl. Akte 2, Bl. 1 r.). Wahrscheinlich hat er die Auszeichnung der Nahkampfspange bei den militärischen Auseinandersetzungen in Schlesien erhalten.

⁵⁰ Vgl. Philologen-Jahrbuch 1949, S. 1f.

deutschland gewesen sein, die den Entnazifizierungsvorgang letztendlich scheitern ließ.

Im KWG herrschte damals sicherlich dieselbe Einschätzung, zumal hier viele Kollegen und alte Lehrer selbst betroffen waren, die nach außen freilich ihre Vergangenheit und wahre Einstellung nicht erkennen ließen. Es gibt in der Festschrift, die zum 100. Jubiläum der 1875 gegründeten Schule erschienen ist,⁵¹ eine dafür signifikante Geschichte, in der sich drei ‚alte Kameraden‘ an der Schule gegenüberstehen, aber mit keinem Wort verraten wird, dass es sich bei den drei Personen um ehemalige SS-Mitglieder oder wenigstens überzeugte Pgs gehandelt hat, die sich aus früheren Tagen kannten. Geschildert wird die Geschichte von W. Sauter, der sich zu Beginn der 1950er Jahre – kurz nachdem von Drygalski Direktor des KWG in Hannover geworden war – aus Bad Kreuznach an die Schule beworben hatte. Sauter verschweigt natürlich die Gründe, die ihn aus dem früheren Ostdeutschland – er war ebenfalls am Joachimthalschen Gymnasium in Templin – in die französische Besatzungszone⁵² geführt hatten, und warum er sich ausgerechnet am KWG beworben hat. Der ‚Dritte im Bunde‘, der neben dem letztlich über die Einstellungen entscheidenden Oberschulrat ein Wort mitzureden hatte, weil er am KWG in Hannover als Fachleiter für den Lateinunterricht beschäftigt wurde, war E. Röver. Über alle drei genannten Personen wurden im Übrigen in der DDR Akten geführt und von der Stasi zusammengestellt, um sie (und ähnliche Personen) als ehemalige SS-Mitglieder oder Pgs zur Spionagetätigkeit in Westdeutschland erpressen zu können.⁵³

Das Netz der ‚alten Seilschaft‘ existierte nicht nur an der Schule selbst, sondern reichte darüber hinaus. Ein Beispiel ist K. Person, ein alter Studien- und Referendarskollege von v. Drygalski, der auch wie dieser in der SS gewesen ist. Er war als Oberstudienrat am Joachimthalschen Gymnasium in Templin der Vorgänger von Drygalskis, bevor er als Schulleiter zur Napola Schulpforta versetzt wurde. Das Entnazifizierungsverfahren von K. Person endete 1949 mit seiner Einstufung in die Kategorie 4 („Mitläufer“) und degradierte ihn auf den Rang eines Studienrats, der im normalen Bewährungsaufstieg wieder höhere Posten erreichen konnte.⁵⁴ So ist es Person denn auch gelungen, an dem Max-

⁵¹ Siehe Festschrift 1975.

⁵² Vgl. Abschnitt I.

⁵³ Vgl. Akte 4. Interessanterweise war die Stasi sogar dem Document Center der Amerikaner voraus, denn im Gegensatz zu diesem befanden sich in ihren Akten auch Eintragungen über E. Röver. Vgl. allgemein auch Leide 2005.

⁵⁴ Vgl. Akte 5. Der bezeichnende Einspruch von K. Person gegen seine kurzzeitige Degradierung wurde abgelehnt.

Planck-Gymnasium in Göttingen seinen Aufstieg zu machen, bevor er dann Schulleiter am Ernestinum in Celle geworden ist.⁵⁵ Zwischen den beiden Schulleitern bestand ein reger Austausch, was sich darin zeigte, dass einer der Söhne von Person von 1959 bis 1968 am KWG Griechisch unterrichtete.⁵⁶ Die Gesinnung von K. Person zeigt deutlich die Tatsache, dass er über der Schultür eine Peitsche mit einem griechischen Spruch anbringen ließ, der übersetzt heißt: „Der nicht geschundene Mensch wird nicht erzogen.“ Diese Tatsache macht deutlich, dass die restaurative Umgebung eine solche ‚Pädagogik‘ sehr wohl geduldet hat. Der besondere Stil des KWG in Hannover war offenbar weiter verbreitet und keineswegs nur auf diese Schule beschränkt.

Die ‚alten Kameraden‘, die sich am KWG um von Drygalski scharten, sollten sich auf längere Sicht in Niedersachsen auf verschiedene Schulen als Schulleiter verteilen. Dies gilt beispielsweise für D. de Haan, der von 1951 bis 1957 am KWG als Fachlehrer für Latein, Griechisch und Geschichte tätig war, bevor er 1957 Schulleiter des Ulriceaneums, eines altsprachlichen Gymnasiums in Norden, wurde.⁵⁷ De Haan war mit von Drygalski an der Napola in Ilfeld gewesen (wo er bis 1939 geblieben ist) und von 1942 bis April 1945 an der Napola Hassellünne, zum Schluss im Rang eines Oberstudienrats und Stellvertreters des Schulleiters. Außerdem ist de Haan Mitglied der SS und der Waffen-SS gewesen; in der allgemeinen SS, der er schon 1933 beigetreten ist, hat er immerhin den Rang eines Sturmabführers erreicht. Trotzdem wurde er im Entnazifizierungsverfahren, das im Januar 1951 endete, als „Mitläufer“ eingestuft und vom Oberstudienrat zum Studienrat degradiert (wobei es dann in seiner weiteren Karriere nicht bleiben sollte).⁵⁸ Es versteht sich, dass sich de Haan und von Drygalski schon in den Entnazifizierungsverfahren gegenseitig unterstützt haben.⁵⁹

Zur Clique der ‚alten Kameraden‘ am KWG zählte schließlich auch der schon erwähnte E. Röver, der seit 1919 im Schuldienst war und seit 1937 beim Philologischen Landesprüfungsamt des Reichs- und Preußischen Ministers als hauptamtliches Mitglied fungierte. Woher die enge Beziehung zu von Drygalski

⁵⁵ Vgl. Festschrift 1975, S. 178.

⁵⁶ Vgl. ebd., S. 183.

⁵⁷ Vgl. ebd., S. 180.

⁵⁸ Vgl. Akte 6.

⁵⁹ Vgl. Akte 2, Akte 6. Damit das Entnazifizierungsverfahren im Januar 1951 extrem glimpflich endete, hat de Haan z. T. die Tatsachen noch mehr verdreht als von Drygalski. Besonders beeindruckend war die Behauptung, dass man nur durch besondere pädagogische Qualifikationen an eine Napola kam, so dass sich an diesen Schulen gewissermaßen eine positive Auswahl von befähigten Lehrern befunden haben soll (vgl. Akte 6).

stammte, hat sich in diesem Fall nicht ermitteln lassen. Am KWG jedenfalls war er – obwohl zum Studiendirektor degradiert – in der Rolle eines Fachleiters für Latein bis zu seiner Pensionierung 1956 tätig. Trotz dieser Vergangenheit, zu der die Funktion eines stellvertretenden Ortsgruppenleiters und die Bescheinigung absoluter Zuverlässigkeit im nationalsozialistischen Sinne gehörten, ist es Röver gelungen, relativ früh als Rezensent für Bücher über Lateinunterricht im Niedersächsischen Schulverwaltungsblatt zu schreiben und in der Lehrerbildung von Hannover und Niedersachsen tätig zu werden.⁶⁰

Ebenfalls zu den ‚alten Kameraden‘ gehörte W. Stolte; er war allerdings nur Rottenführer der SS, war also über den Unteroffiziersrang nicht hinausgelangt. Auch er war an der Ilfelder Napola tätig gewesen, und zwar von 1935 bis 1941, als er zu einer anderen Napola in Rufach im Elsass versetzt wurde.⁶¹ Am KWG in Hannover war er seit 1948 Studienrat für Englisch, Deutsch und Evangelische Religion (!), bis er 1958 stellvertretender Schulleiter geworden ist. Als solcher trat er 1970 in den Ruhestand.⁶²

Die interessanteste Figur dieses engeren Kreises von ‚alten Kameraden‘ am KWG ist zweifellos W. Sauter. Da es ihm gelungen ist, fast alle Spuren der Vergangenheit zu tilgen, fällt die Recherche in seinem Fall besonders schwer und ist deswegen ein wenig spekulativ. Während sich von Drygalski ansonsten vorwiegend mit Lehrern umgab, die aus der Ilfelder Zeit stammten, hat er Sauter erst am Joachimthalschen Gymnasium in Templin kennengelernt. Wie W. Sauter am KWG in Hannover kam, ist bereits kurz erwähnt worden. Er war, wie die Akten ausweisen,⁶³ zwar kein SS-Mitglied, sondern nur einfacher Pg. Dafür existiert von ihm ein geradezu begeisterter Hospitationsbericht des für das Joachimthalsche Gymnasium zuständigen Oberschulrats, der 1937 in Unterrichtsstunden von W. Sauter hospitiert hat.⁶⁴ Nach der Vorstellung des Oberschulrats musste ein qualifizierter nationalsozialistischer Lehrer in der Art ‚geschnitzt‘ sein wie Sauter, wobei diesem seine schauspielerische Schulung dabei offenbar zugute kam. W. Sauter war von 1953 bis 1959 am KWG und wurde danach in Lüneburg Schulleiter des Johanneums, auch dies ein altsprachliches Gymna-

⁶⁰ Vgl. Akte 4.

⁶¹ Vgl. ebd.

⁶² Vgl. Festschrift 1975, S. 172.

⁶³ Vgl. Akte 4.

⁶⁴ „Die Stunde war ein Genuß. S. hat die Fähigkeit, die homerischen Helden lebendig werden zu lassen. Er zeigte ebenso künstlerische Gestaltung in Sprache, Ausdruck und Gesamtanlage der Stunde (er hat selbst schauspielerische Ausbildung genossen) wie eindringendes sprachliches und geschichtliches Verständnis. Es wäre zu wünschen, dass der altsprachliche Unterricht überall so erteilt würde. Die Klasse war voll und ganz bei der Sache, was bei einem derart mitreißenden und begeisterten Unterricht freilich kein Wunder ist.“ (Zitat aus Kluchert 2004, S. 168f.)

sium.⁶⁵ Er machte sich am KWG einen Namen nicht nur wegen seiner gelegentlich genutzten rezitatorischen Fähigkeiten, sondern auch als Theaterleiter.

So war er zuständig für die Aufführung des Theaterstücks, mit dem die neu erbaute Aula der Schule 1955 eingeweiht worden ist. Das dafür ausgewählte Stück war die *Antigone* von Sophokles. Sauter berichtet selbst in der Festschrift von 1975⁶⁶ über diese Aufführung und die begeisterten Reaktionen des Hannoverischen Publikums. Was damals unbeachtet blieb, war die Tatsache, dass es sich bis in die Details praktisch um eine Wiederholung gehandelt hat: etwa 20 Jahre früher war unter Sauters Leitung, damals Studienassessor am Joachimthalschen Gymnasium, die *Antigone* sowohl in Templin als auch in Berlin zur Aufführung gelangt. Das Stück genoss im ‚Dritten Reich‘ hohes Ansehen wegen der „Blutszusammenhänge“, des Todeskults sowie der heldischen Selbstaufopferung der Protagonistin. Sicher war diese Deutung der *Antigone* durch die Nationalsozialisten höchst einseitig, aber verbreitet. So wurde die *Antigone* in den nationalsozialistischen Bestimmungen für den Deutschunterricht in der 10. Klasse auch als Lektüre empfohlen.⁶⁷ Von der damaligen Aufführung, die eben auch weibliche Rollen von den männlichen Primanern und Sekundanern darstellen ließ, findet sich eine begeisterte Rezension⁶⁸ in der „Deutschen Allgemeinen Zeitung“ vom 28. September 1937, die man den Rezensionen der Aufführung von 1955 durchaus an die Seite stellen kann. So schließt sich der Kreis, da nicht nur eine Kontinuität von der NS- zur Nachkriegszeit in der Schule, sondern auch in Teilen der Öffentlichkeit bestanden zu haben scheint.

5.

Ich komme noch einmal auf die Schulerfahrungen am KWG in Hannover zurück, da hier der eigentliche Ausgangspunkt der Betrachtungen liegt. Sie sind natürlich nach so langer Zeit lückenhaft und beschränken sich auf einige charakteristische Elemente. Jedenfalls ist mir erst allmählich im Laufe meiner beruflichen Tätigkeit der eigentliche Hintergrund der Pädagogik am KWG klar geworden. Aber wahrscheinlich sind die Erfahrungen z. T. nicht viel anders als die anderer Angehöriger meiner Generation: dass beispielsweise mein Deutschunterricht keine Brecht-Lektüre umfasste, habe ich sicher mit anderen Schülern

⁶⁵ Vgl. Festschrift 1975, S. 181.

⁶⁶ Vgl. ebd., S. 151ff.

⁶⁷ Vgl. *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule* 1938, S. 64.

⁶⁸ Vgl. dazu auch die sicher etwas naiven Bemerkungen von Doerfel 1989, S. 468, über diese Aufführung.

dieser Zeit gemein. Es gab nur die Ausnahme des „Kaukasischen Kreidekreises“, wo uns am Beispiel des Richters Azdak, der von beiden Gerichtsparteien Bestechungsgelder verlangt, das Wesen der kommunistischen Gerichtsbarkeit und Diktatur klar gemacht worden ist. Dasselbe gilt wahrscheinlich auch für den Geschichtsunterricht, der mit Bismarck endete – anders wäre ja bei der Vergangenheit des Direktors vom KWG alles aus dem Lot geraten.⁶⁹

Von den Lehrern am KWG habe ich vor allem Erinnerungen an zwei signifikante Personen, die dieser Schule insgesamt charakteristische Züge verliehen haben. Das ist einmal B. R. Burandt, sicher kein ehemaliger ‚alter Kamerad‘, aber ein höchst konservativer Lehrer. Er war von 1951 bis 1975 an der Schule und nicht nur zeitweise Griechischlehrer unserer Klasse, sondern auch Fachleiter für Griechisch.⁷⁰ R. Burandt hatte die Eigenart, den Schüler auf richtige Lösungen gewissermaßen diktatorisch zu prüfen. Er fügte sich damit in einen am KWG verbreiteten Lehrstil, der vom Schüler nur forderte, richtiges Wissen zu reproduzieren, aber nicht selbstständig nach richtigen Lösungen zu suchen oder gar aus Fehlern zu lernen.⁷¹

Die andere Person ist natürlich der Schulleiter von Drygalski, der deutlich im Stil der Vergangenheit verankert war. So war der altsprachliche Unterricht am KWG, den zum Teil der Direktor selbst erteilte, nicht besonders anspruchsvoll, wie der Autor als Philologe wohl beurteilen kann; demgegenüber wurde der Sportunterricht, dem sich von Drygalski schon in Ilfeld bei der Ertüchtigung der „Jungmannen“ eifrig gewidmet hatte,⁷² besonders herausgestellt. Ohne formelle Änderung des Lehrplans wurde dem Sportunterricht am KWG dabei durch die Aufnahme von Boxen eine besondere Note verliehen. Dies Boxen wurde dadurch eingeleitet, dass von Drygalski der Klasse zu ihrer Begeisterung Boxhandschuhe schenkte. In der Folge wurde dann zwar nicht regelmäßig geboxt, wie

⁶⁹ Ich erinnere mich auch an die ersten Jahre des Religionsunterrichts, der von dem Pfarrer der benachbarten Friedenskirche (!) erteilt worden ist. Denn dieser wusste so eindringlich von seinen Kriegererlebnissen zu berichten, dass ich nach dem bis in die Abendstunden reichenden Schichtunterricht nicht mehr gewagt habe, zur Straßenbahnhaltestelle an der Eilenriede zu gehen; denn „der Iwan“ konnte ja mit einem MG aus dem Wald schießen ...

⁷⁰ Vgl. Festschrift 1975, S. 185.

⁷¹ Der Lehrer hat sich darüber hinaus auch nicht entblödet, zwei Schüler wegen eines verbotenen Täuschungsversuchs bei einer Griechisch-Arbeit eine äquivalente Arbeit nachmittags allein nachschreiben zu lassen. Dabei platzierte er die beiden Schüler direkt vor dem Schlüsselloch, durch das er gelegentlich spähen wollte, da die Arbeit ohne Aufsicht stattfand. Leider waren die beiden Schüler, zu denen ich gehörte, durch den Stil des Lehrers und der Schule so verschreckt, dass sie keine geeigneten Gegenmaßnahmen ergriffen habe und sich der entwürdigenden Aktion unterwarfen.

⁷² Vgl. Akte 3, Bl. 96 r. – 97 r.

die Nazis für das Hitlerjugendalter dies noch festgelegt hatten,⁷³ aber doch gelegentlich. Den Höhepunkt bildete jedoch die Inszenierung der Sportfeste im Sommer. Am Vormittag fanden die Bundesjugendspiele statt, mittags und nachmittags wurde ein Schulfest im benachbarten sog. Hindenburg-Stadion⁷⁴ durchgeführt; alle Schüler des KWG hatten daran teilzunehmen. Dabei kämpften die besten Sportler – im klassischen Fünfkampf – um die Schulmeisterschaft. Die letzte Stufe bildete dabei ein Ringkampf zwischen den beiden leistungsstärksten Schülern. Die Rolle des Ringrichters übernahm zur Begeisterung der Schüler von Drygalski persönlich. Verschiedentlich war an diesem Kampf auch der Sohn des Direktors beteiligt, der jedoch regelmäßig unlag. Da dieser somit offensichtlich nicht begünstigt wurde, ergab sich für den Direktor ein strahlendes Bild der Gerechtigkeit. Ich persönlich habe nie eine Urkunde erlangt und konnte mich auch nicht in irgendeiner Weise an der Auswahl für die Schulkämpfe beteiligen, sondern war auf die Rolle des Zuschauers und Akklamateurs verwiesen. Dabei ist mir auf den Stadionbänken viererlei vermittelt worden: 1. dass man allein ist, wenn man sich der guten Stimmung seiner Mitschüler entgegenstellt; 2. dass leistungsschwache Schüler in Sport – wie ich – allenfalls geduldet waren; 3. dass Gerechtigkeit offenbar etwas mit dem Recht des Stärkeren bzw. Geschickteren zu tun hatte; 4. dass es lange dauern würde, bis gegen diese Ideologie irgendetwas unternommen werden konnte (aktiver Widerstand war in der Tat erst zum Ende der Schulzeit oder danach möglich).

Was bleibt nun für den Verfasser als Fazit der Beschäftigung mit einem Stück früher Bildungsgeschichte der Bundesrepublik wie seiner selbst? Er hat vieles gelernt, die Hoffnung aber, auf dem Weg über die Wissenschaft zur Ruhe des Gemüts und zu distanzierter Haltung zu finden, hat sich nur teilweise erfüllt. So sind ihm auch Zweifel geblieben, ob der angestrebte Spannungsbogen zwischen persönlicher Schulerinnerung und objektivierender und ergänzender Darstellung tatsächlich gelungen ist. Der Leser erhält ohne Zweifel manche Informationen über den Umgang mit dem nationalsozialistischen ‚Erbe‘ in der frühen Bundesrepublik und über eine nicht ganz untypische Schulzeit bzw.

⁷³ Vgl. die Richtlinien zur Leibeserziehung von 1937, abgedruckt bei Fricke-Finkelnburg 1989, S. 162ff. Für das Gewicht des Sportunterrichts am KWG war die in diesen Richtlinien formulierte Bestimmung maßgeblich: „Die Leibeserziehung fordert von den Jungen Mut, Härte, auch gegen sich selbst, und Einsatzbereitschaft sowie selbständiges und verantwortliches Handeln im Rahmen der sportlichen Gemeinschaft. Sie schafft so die Möglichkeit, Führeranlagen zu erkennen und im Wege der Auslese zu fördern. Die Leibeserziehung ist Willens- und Charakterschulung.“

⁷⁴ Das Stadion, das für eigentliche Sportzwecke nicht ausgereicht haben dürfte, hatte seinen Namen wohl daher, dass es am sog. Hindenburg-Viertel in Hannover und insofern in der Nachbarschaft des KWG lag.

Schule in Westdeutschland während der 50er Jahre. Gerade die Bemerkungen über die Schulzeit bleiben aber letztendlich das Urteil eines Betroffenen: über eine Schulzeit, die wichtig war, aber unter der er sehr gelitten hat. Und von der Erinnerung an dieses Leiden mag dann auch die Arbeit des Historikers: die Interpretation der Quellen und die Formulierung der Befunde nicht unberührt geblieben sein.

Nicht umsonst werden in der Praxis der Historiographie in der Regel beide Zugänge zur Geschichte, auch wenn sie letztlich untrennbar und aufeinander angewiesen sind, auseinander gehalten. Der Historiker nutzt den Bericht des Zeitzeugen (neben allem Aktenstudium), aber er folgt diesem keineswegs bedingungslos, sondern prüft ihn nach den Regeln der Kunst. So erhält das Zeugnis des Zeitzeugen auch für diesen selbst die erforderliche Rahmung und Einordnung durch die objektivierende Arbeit des Historikers. Solange wir uns in der Zeitgeschichte bewegen, ist der Historiker allerdings notwendig zugleich Zeitzeuge, handelt es sich immer auch um *seine* – als von ihm erlebte und erinnerte – Geschichte. Nur in seltenen Fällen mag ihm allerdings der Ausschnitt, mit dem er sich beschäftigt, dabei so nahe gehen wie im vorliegenden Fall, mag die Erinnerung einen so persönlichen Charakter tragen.

Muss man also die Absicht, die diesen Aufsatz durchdrungen hat, nämlich die objektivierende Darstellung mit eben jener persönlichen Erinnerung zu verbinden, letztendlich als verfehlt betrachten? Vielleicht hat bei aller notwendigen wissenschaftlichen Selbstkritik doch die folgende Einschätzung Bestand. Die persönliche Erbitterung über die Schulerfahrung war für den Autor nicht nur persönliche Motivation, sich einmal mit den zeitgeschichtlichen Hintergründen in Westdeutschland und der Schule damals auseinander zu setzen und dafür umfangreiche Aktenstudien zu betreiben. Das Feuer der persönlichen Erinnerungsarbeit hat auch inhaltlich der ganzen Darstellung Profil zu geben vermocht.

Quellen und Literatur

Unveröffentlichte Quellen

- Akte 1 Bundesarchiv Berlin, Personenbezogene Sammlungen des ehemaligen Berlin Document Center (BDC), Rasse- und Siedlungshauptamt (RuSHA), Drygalski
- Akte 2 Niedersächsisches Hauptstaatsarchiv Hannover H-VE/HI 1556 (Entnazifizierungsakte von E. v. Drygalski).
- Akte 3 Brandenburgisches Landeshauptarchiv Abt. Bornim – Personalakten von Erich v. Drygalski aus dem Joachimsthalschen Gymnasium in Templin.

- Akte 4 Bundesarchiv Berlin – Die Bundesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik: ZE 36580, ZA 174, ZB 21103A.1, ZA 5174, ZA 4441 Obj. 9, ZA 5 159, ZB II6030, ZA 1 5754, ZA 5124, ZA 5163.
- Akte 5 Niedersächsisches Hauptstaatsarchiv Hannover H-VE/HI 2759 (Entnazifizierungsakte von K. Person).
- Akte 6 Niedersächsisches Hauptstaatsarchiv Hannover H-VE/HI 3782 (Entnazifizierungsakte von D. de Haan).

Literatur

- Baeumler, A.: Männerbund und Wissenschaft. Berlin 1934.
- Benner, D.: Holzwege der Kritik. Eine Rekonstruktion der Antinomien der Pädagogik in den Thesen des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“. In: Benner, D./Brüggen, F./Butterhof, H.-W./Kemper, H./Hentig, H. v.: Entgegnungen zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“. München 1978, S. 1-25.
- BVerfGE [Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts] 3 (1954).
- Cloer, E.: Bildungspolitik und universitäre Pädagogik in der Geburtsstunde des Landes Niedersachsen 1945-1948. In: Overesch, M. (Hg.): Zeitenwende. Umbruch und Aufbruch in Deutschland nach dem 2. Weltkrieg. Hannover 1986.
- Dienstaltersliste der Schutzstaffel der NSDAP. Stand vom 1. Dezember 1938. Berlin.
- Doerfel, M.: Der Griff des NS-Regimes nach Eliteschulen. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 37 (1989), S. 401-455.
- Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule. Berlin 1938.
- Festschrift: 100 Jahre Kaiser-Wilhelms-Gymnasium zu Hannover. Hannover 1975.
- Fiedler, R.: Differenzierter Mittelbau – Förderstufe – Hauptschule. In: Niedersächsisches Schulverwaltungsbblatt 15 (1964), S. 301-303; 342-345.
- Frei, N.: Vergangenheitspolitik: Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit. München 1996.
- Fricke-Finkelnburg, R.: Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933-1945. Opladen 1989.
- Funder, A.: Stasiland. Frankfurt a. M. 2004.
- Grimme, A.: Selbstbesinnung. Reden und Aufsätze aus dem 1. Jahr des Wiederaufbaus. Braunschweig 1947.
- Haase, O.: Das Bild der Volksschule. Ein Weg zur gegliederten Einheitsschule. In: Die Schule. Monatsschrift für geistige Ordnung 1 (1946), S. 1-6.
- Haase, O.: Nach der Flut. Bildungspolitischer Rückblick auf das Jahr 1946 in Niedersachsen. In: Die Schule. Monatsschrift für geistige Ordnung 2 (1947), S. 1-10.
- Haffner, S.: Geschichte eines Deutschen. Erinnerungen 1914-1933. München 2002.
- Halbritter, M.: Schulreformpolitik in der britischen Zone von 1945 bis 1949. Weinheim-Basel 1979.
- Hermann, U.: „Mut zur Erziehung“. Anmerkungen zu einer proklamierten Tendenzwende in der Erziehungs- und Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 221-234.
- Herzog, D.: Die Politisierung der Lust. Sexualität in der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts. München 2005.
- Jahrbuch des Öffentlichen Rechts der Gegenwart. Neue Folge, 1 (1951).
- Jahresberichte des Joachimsthalischen Gymnasiums in Templin 1933/1934 bis 1940/1941.

- Joost, S.: Das Joachimsthalsche Gymnasium. Wittich 1982.
- Klafki, W.: Restaurative Schulpolitik 1945-1950 in Westdeutschland: Das Beispiel Bayern. In: Oppholzer, S (Hg.)/Lassahn, R. (Mitarb.): Erziehungswissenschaft zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft. Wuppertal/Ratingen 1971, S. 136-176.
- Klare, A.: Die deutschen Heimschulen 1941-1945. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 9, 2003, S. 37-58.
- Koinzer, T.: Die Republik feiern. Weimarer Republik, Verfassungstag und staatsbürgerliche Erziehung an den höheren Schulen Preußens in der zweiten Hälfte der 1920er Jahre. In: Bildung und Erziehung 58 (2005), S. 85-103.
- Kluchert, G.: Politisierung der Schulaufsicht? Die Abteilung für höheres Schulwesen beim Oberpräsidenten der Provinz Brandenburg und ihre Praxis in der Zeit des Nationalsozialismus. In: Ritzi, C./Wiegmann, U. (Hg.): Behörden und pädagogische Verbände im Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn/Obb. 2004, S. 145-174.
- Lange, I.: Entnazifizierung in Nordrhein-Westfalen. Richtlinien, Anweisungen, Organisation. Siegburg 1976.
- Leide, H.: NS-Verbrecher und Staatssicherheit. Die geheime Vergangenheitspolitik der DDR. Göttingen 2005.
- Leschinsky, A.: Sebald Schwarz. In: Biographisches Lexikon für Schleswig-Holstein und Lübeck. Bd. 7, Neumünster 1985, S. 291-295.
- Leschinsky, A.: Lehrerindividualismus und Schulverfassung. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 225-246.
- Leschinsky, A.: Schule in der Diktatur. Die Umformung der Schule im Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus. In: Benner, D./Tenorth, H.-E. (Hg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. (Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft.) Weinheim/ Basel 2000, S. 116-138.
- Loth, W./Rusinek, B. A. (Hg.): Verwandlungspolitik. NS-Eliten in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft. Frankfurt a. M. 1998.
- Lübbe, H.: Zeit-Verhältnisse: zur Kulturphilosophie des Fortschritts. Graz/Wien/Köln 1983.
- Lübbe, H./Spaemann, R./Bausch, H./Mann, G./Hahn, W./Lobkowicz, N.: Erklärung. In: Mut zur Erziehung: Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart 1979, S. 163-165.
- Malinowski, S.: Vom König zum Führer. Sozialer Niedergang und politische Radikalisierung im deutschen Adel zwischen Kaiserreich und NS-Staat. Berlin 2003.
- Niethammer, L.: Die Mitläuferfabrik: Die Entnazifizierung am Beispiel Bayerns. Berlin u. a. 1982.
- Pakschies, G.: Umerziehung in der britischen Zone 1945 bis 1949. Untersuchungen zur britischen Re-education-Politik. 2. durchges. Aufl., Köln u. a. 1984.
- Philologen-Jahrbuch (Kunze-Kalender) für das Höhere Schulwesen Niedersachsens, 1.Jg. f. d. Schuljahr 1949/1950. Hg. i. A. des Niedersächsischen Philologenverbands von E. Simon. Uslar/Hannover.
- Rönnebeck, G.: Gegen die Aufsplitterung des Bildungswesens. Die Tagungen in Detmold und Hohenwehrda. In: Die Schule. Monatsschrift für geistige Ordnung 1 (1946), S. 23-24.
- Salomon, E. von: Der Fragebogen. Reinbek bei Hamburg 1999 (zuerst 1951).
- Scheilke, Th.: Eine Schulzeit in Wartenberg – kritisch erzählt. In: Neue Sammlung 45 (2005), S. 423-440.
- Schirach, B. v.: Die Hitler-Jugend – Idee und Gestalt. [51.-75. Tsd.] Leipzig 1936.
- Schirach, B. v.: Revolution der Erziehung. Reden aus den Jahren des Aufbaus. München 1938.
- Schlemmer, T./Vollnhals, C.: Entnazifizierung. München 1991.

- Schnippenkötter, J.: Zum nordwestdeutschen Plan für Höhere Schulen. Bonn 1947.
- Schultz, J./Müller, W.: Abschluss der Entnazifizierung und Durchführung des Gesetzes zu Artikel 131 GG in Niedersachsen. Bd. 1, Göttingen 1952.
- Schultze, W./Belser, A.: Aufgelockerte Volksschule. Schulversuche in exemplarischen Arbeitsbildern. 2 Bde. Worms 1958.
- Schuppan, M.-S.: Politisches und schulisches Handeln im Konflikt. Dargestellt an zwei Ereignissen im Preußen der Weimarer Republik. In: *Bildung und Erziehung* 49 (1996), S. 89-101.
- Schwan, G.: Der Mitläufer. In: François, E./Schulze, H. (Hg.): *Deutsche Erinnerungsorte I*. München 2001, S. 654-669.
- Seiters, J.: Adolf Grimme – ein niedersächsischer Bildungspolitiker. Osterholz-Scharmbeck : 1990.
- Yamana, J.: Die Struktur der „Übersichtlichkeit“ des Landerziehungsheims Haubinda. Zur Interpretation des „Schulstaat“-Konzepts von Hermann Lietz. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (1996), S. 407-421.
- Yourcenar, M.: *Der Fangschuss*. München 2004 (deutsch zuerst 1939) (Original: *Le coup de grâce*. Paris).

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Achim Leschinsky, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Geschwister-Scholl-Str. 7, 10099 Berlin
e-mail: marianne.jaedike@rz.hu-berlin.de

„Man setze Kinderlehrer ein in jeder Stadt“ Kinderunterricht im spätmittelalterlichen Aschkenas

Einleitung

Die umfassende und vielschichtige Forschungsliteratur der letzten zwei Jahrzehnte zur Erziehung und Bildung im deutschsprachigen Mittelalter musste mangels Spezialkenntnissen die jüdische Minderheit unberücksichtigt lassen. Als rühmliche Ausnahme erwähnt Alfred Wendehorst im Zusammenhang mit der Frage, wer „im Mittelalter lesen und schreiben“ konnte, in einem kurzen Absatz die „ganz andersartige Entwicklung im Judentum“, wo auch „der einfache in aller Regel lesen und schreiben lernt“¹. Auch Martin Kintzinger regt kurz die Einbeziehung der jüdischen und moslemisch-arabischen Kultur in die europäische Bildungsgeschichte an.² Allerdings muss festgestellt werden, dass es auch im Spezialbereich der mittelalterlichen jüdischen Geschichte kaum deutschsprachige Forschungen und Publikationen zum jüdischen Bildungswesen im mittelalterlichen „Aschkenas“ gibt.

Bis auf den ausgezeichneten Überblicksartikel „Gemeinde, Gesellschaft und Kultur“ von Mordechai Breuer und Yacov Guggenheim im dritten Band der *Germania Judaica*³, der sich aus gutem Grund vor allem auf größtenteils unübersetzte hebräische Quellen stützt und an dem ich mich inhaltlich orientiere, sind alle Arbeiten vor der Schoa entstanden. Moritz Güdemanns dreibändige „Geschichte des jüdischen Erziehungswesens“, 1888 erschienen, muss bis heute als ausführlichste deutschsprachige, wenn auch veraltete Sekundärliteratur dienen.⁴ Shelomo Spitzer widmete dem Unterrichtswesen im mittelalterlichen Ös-

¹ Wendehorst 1986, S. 11, 27.

² Kintzinger 2003, S. 24.

³ Breuer/Guggenheim 2003.

⁴ Güdemann 1888/1966.

terreich ein kurzes Kapitel seiner Sozialgeschichte der österreichischen Juden im Mittelalter, „Bne Chet“.⁵

Etwas günstiger sieht die Lage in der englischsprachigen und hebräischen Forschungslandschaft aus, hier entstanden in den letzten zwanzig Jahren einige interessante Publikationen.⁶ In Israel erschien die Neuauflage einer umfangreichen Quellensammlung hebräischer Texte zum Thema Lernen, vor allem aus der ethischen Literatur und den Responsen mittelalterlicher Rabbiner.⁷

Dieser Beitrag soll die Erziehung und Bildung des jüdischen Teils der mittelalterlichen Bevölkerung in die allgemeinen Forschungen integrieren und zum wissenschaftlichen Vergleich anregen. Er bezieht sich auf den Kulturraum, den die Juden des Mittelalters mit dem biblischen Begriff „Aschkenas“ bezeichneten.⁸ Dieser umfasste in der hier besprochenen Zeitspanne das Alte Reich mit den Niederlanden, der Schweiz, Österreich, Böhmen, Mähren, Südtirol und die von dort ausgewanderten Juden in Norditalien und Polen.⁹ Das Adjektiv „aschkenas“ wurde von den jüdischen Zeitgenossen mit „teitsch“ übersetzt, die Definition erfolgte also über die Sprache.¹⁰ Die herangezogenen Quellen stammen großteils aus dem süd- und südwestdeutschen sowie heute österreichischen und steirisch/slowenischen Raum, manche bereits aus dem frühen 13. Jahrhundert. Zeitlicher Schwerpunkt ist jedoch das nach üblicher Epochenenteilung definierte Spätmittelalter, also die Zeit von etwa 1250, als die Konstituierung der meisten jüdischen Gemeinden im Rahmen der städtischen Kommunen erfolgt war, bis zu den Vertreibungen aus zahlreichen deutschen Territorien und Städten um 1500.¹¹ In stetigem demographischen Wachstum beherbergten bis zur Pestkatastrophe von 1348/49 etwa 1.000 Orte im Alten Reich eine jüdische Gemeinde (*Kebilla*) oder eine kleinere Ansiedlung (*Jischuw*), mit einem Prozentsatz von durchschnittlich 0,5-0,8% bis zu seltenen 5-10% der Gesamtbevölkerung. Eine vorsichtige Schätzung ergibt für das Jahr 1300 eine Gesamtzahl von 100.000 jüdischen Personen. Die Pestjahre – Jüdinnen und Juden fielen sowohl der Seuche selbst als auch den damit in Zusammenhang stehenden Pogromen und Vertreibungen zum Opfer – löschten in 58 Orten die jüdische Bevölkerung aus.

⁵ Spitzer 1997, S. 187-201.

⁶ Kanarfogel 1985; Ders. 1992; Marcus 1996; Ders. 2001; s. auch Baumgarten 2004, S. 154-165.

⁷ Assaf 1954/2002.

⁸ Genesis 10, 3 nennt Aschkenas unter den Enkeln Noahs, von welchen verschiedene Völker abstammten.

⁹ Toch 2003, S. 4f.

¹⁰ Mosche Minz Nr. 17.

¹¹ Trotz der Diskussionen, inwieweit die übliche Periodisierung mit dem Ende des Mittelalters um 1500 auch für die jüdische Geschichte Relevanz hat, besteht in der Forschung Einigkeit, sich an diese allgemeine Epochenenteilung anzuschließen (Breuer 1996, S. 15).

Die Neubesiedlung erfolgte mit weit geringerer Einwohnerzahl. Zwischen 1350 und dem ersten Drittel des 16. Jahrhunderts lebten zwar in 1.022 Orten, also in etwas mehr als vor 1348, jüdische Bewohner, doch ihre Zahl war auf etwa 40.000 Personen, also ungefähr 0,25% der Gesamtbevölkerung, zurückgegangen.¹²

Grundlegende Koordinaten der Juden und Jüdinnen des Mittelalters waren einerseits die *Halacha*, das jüdische Recht (wörtlich: das rechte Gehen), dem entsprechend dem Glauben an seinen göttlichen Ursprung sämtliche Lebensbereiche unterworfen waren, und andererseits die Lebensbedingungen als Minderheit in einer christlichen Mehrheitsgesellschaft unter christlichen Machttägern. Rechtlich stand die jüdische Bevölkerung ab der Mitte des 13. Jahrhunderts unter dem Institut der „Kammerknechtschaft“ des Kaisers, welcher über die diversen Rechte an ihnen und in weiterer Folge über Leib, Leben und Besitz beliebig verfügen konnte. De facto hatten jedoch in einem Großteil der Territorien und Städte die zuständigen Landesfürsten und Stadtherrn wenn nicht den gesamten, so doch einen Teil des Judenschutzes mit den daraus resultierenden Rechten und Einkünften übernommen. An zahlreichen Übergriffen zeigte sich, dass der lokale Judenschutz wesentlich wirksamer als der eines abwesenden Kaisers war, gleichzeitig wurden aber Konflikte zwischen den Obrigkeiten auf dem Rücken der Juden ausgetragen. Zusätzlich regelten Bestimmungen in Stadtrechten und Einzelprivilegien die Rechte und Pflichten der jüdischen Bewohner.¹³ Vertreibungen erfolgten nicht immer gewaltsam, sondern einfach durch Nicht-Verlängerung eines Privilegs – der Grund dafür bestand meist im Rückgang der Einkünfte durch die ordentlichen und außerordentlichen Judensteuern. Eine weitere Konstante ist die dem mittelalterlichen Christentum inhärente Judenfeindschaft, welche vielfältig auf Mentalität und religiöse sowie soziale Ausdrucksformen wirkte. Die alltäglichen Beziehungen zwischen jüdischer Minderheit und christlicher Mehrheit waren zwar von Asymmetrie und durchaus gegenseitiger Polemik und Missachtung geprägt, funktionierten aber in vielen Bereichen des nachbarlichen Zusammenlebens für beide Teile pragmatisch und zufriedenstellend.¹⁴

Im Folgenden soll die Bedeutung des Lernens im Judentum, die Vorbereitung des – männlichen – Säuglings und Kleinkinds in Ritualen und Bräuchen, der Elementarunterricht bei einem Kinderlehrer, dessen sozialer Status und die

¹² Toch 2003, S. 10-13.

¹³ Toch 2003, S. 102-109.

¹⁴ Eine Ausführung der angerissenen Themenbereiche ist hier nicht möglich; siehe die grundlegenden Einleitungsartikeln in *Germania Judaica* 2003 und weiterführende Literatur bei Toch 2003, S. 164-175.

informelle Mädchen- und Frauenbildung sowie kurz die Berufsausbildung innerhalb der Familie dargestellt werden. Zu diesen sozial- und kulturgeschichtlichen Beschreibungen sollen, in Adaptierung von Martin Kintzingers grundlegenden Thesen, Fragen nach der Wirkung und Nutzbarmachung von Bildung und Wissen gestellt werden: „Was bewirkt das Wissen des einzelnen für ihn selbst, für andere Menschen in seinem Umfeld, für die gesamte Gesellschaft?“¹⁵ Demzufolge werden diese Fragen in zwei Ebenen untersucht:

1. Seit der Zerstörung des zweiten Tempels in Jerusalem durch die Römer im Jahr 70 chr. Zeitr. ersetzt das Studium der heiligen Texte den Opferdienst: „Das Lernen der Tora ist wichtiger als das Darbringen der täglichen Opfer“.¹⁶ Es ist also Gottesdienst und erfüllt eine heilsgeschichtliche Funktion, insbesondere das Lernen der „unschuldigen“ Kinder. Daher ist die Beschäftigung mit den religiösen Quellen und Kommentaren auf jedem Level von über gesellschaftliches Prestige hinausreichender Bedeutung für die jüdische Religionsgemeinschaft. Angesichts dieser im Talmud oft geäußerten Idealanahme stellt sich die Frage nach der konkreten Wirkung von Lernen und Lehren auf Ansehen und Ehre, und zwar unabhängig von etwaigen Funktionen, Karrieren und Ämtern.
2. Im regulären Unterricht vermitteltes Wissen macht nur einen Teil der Bildungsinhalte einer Gesellschaft aus. Der Großteil besteht in außerinstitutionellem, oral überliefertem Wissen, vor allem in „Fertigkeiten zur Bewältigung des Lebensalltags“, also Handlungswissen im „learning by doing“ in Familie und Betrieb bzw. Geschäft.¹⁷ Seine Einbeziehung ermöglicht den Blick auf die jüdischen Mädchen und Frauen, die bis auf wenige Ausnahmen vom Bildungscurriculum ausgeschlossen waren. Ihr umfangreiches Wissen zur Führung eines der Halacha entsprechenden koscheren Haushalts kommt in den Quellen nur marginal zum Vorschein, doch braucht es dazu Kenntnisse und Fähigkeiten, die für die jüdische Identität als Individuum und Religionsgemeinschaft unabdingbar sind. Auch das nötige Wissen für das Darlehensgeschäft, das gezwungenermaßen den Hauptberuf der Juden und Jüdinnen im aschkenasischen Mittelalter darstellte, wurde mittels praxisbezogenem Lernen in den Familien weitergegeben.

¹⁵ Kintzinger 2003, S. 24.

¹⁶ Babylonischer Talmud (künftig: b) Eruwin 63a/b.

¹⁷ Kintzinger 2000, S. 310; Kintzinger 2003, S. 26-32; Hanschmidt 2005, S. 25.

1. Die Bedeutung des Lernens im Judentum

Zur Beleuchtung der Frage nach der Wirkung von Lernen und Wissen auf Ehre und Ansehen müssen die fundamentalen Quellen der jüdischen Religion, die hebräische Bibel (*Tanach*¹⁸) und der Talmud, herangezogen werden. Ziel der religiösen Erziehung ist nach biblischem Ideal nichts weniger, als „ein Königreich von Priestern, ein heiliges Volk“¹⁹ zu schaffen, was ein möglichst breites Wissen in allen Gesellschaftsschichten andeutet oder zumindest in späteren Jahrhunderten dahingehend ausgelegt wurde. Lernen dient der Tradierung der identitätsstiftenden Ereignisse der Geschichte des Volkes Israel und dem Erfassen von Gottes Willen durch die Auslegung seiner Gebote. Die Verse aus Psalm 78, 5-6 können als Anleitung für das Herausbilden des kollektiven Wissensschatzes und Gedächtnisses verstanden werden:

„Er stellte sein Zeugnis auf in Jakob, setzte ein Gesetz (*Tora*) in Israel und gebot unseren Vätern, es ihren Söhnen zu verkünden, damit es die Nachkommen wissen, die Söhne, die noch geboren werden. Sie sollen aufstehen und es ihren Söhnen erzählen“.

Das Erziehungsprogramm bringt Deuteronomium 32,7 klar zum Ausdruck: „Denke an die Tage der Vergangenheit, lerne aus den Jahren der Geschichte! Frage deinen Vater, er wird es dir erzählen, frage die Alten, sie werden es dir sagen.“ *Awoteinu*, unsere Väter, und *Banim*, Söhne, fassten die talmudischen Kommentatoren wortwörtlich nach ihrem grammatikalischen Geschlecht auf und entnahmen daraus, nur die männlichen Kinder, nicht aber die Töchter in der Schrift zu unterweisen.²⁰ Talmudische Auslegungsregeln hätten freilich einen inkludierenden Schluss auf die weiblichen Kinder zugelassen, was auch weiterhin kontrovers diskutiert wurde.

Religiöse Unterweisung soll in das Alltagsleben integriert sein:

„Diese Worte, auf die ich dich heute verpflichte, sollen auf deinem Herzen geschrieben stehen. Du sollst sie deinen Söhnen wiederholen. Du sollst von ihnen reden, wenn du zu Hause sitzt und wenn du auf der Straße gehst, wenn du dich schlafen legst und wenn du aufstehst.“²¹

¹⁸ *Tanach* ist eine Abkürzung aus *Tora*, *Newiim*, *Ketuwm*; *Tora* bedeutet nicht zufällig Lehre, bezeichnet aber im engeren Sinn die fünf Bücher Mose; *Newiim* sind die drei großen und zwölf kleinen Propheten der hebräischen Bibel, *Ketuwm* die übrigen Schriften, die mit dem Buch Daniel abschließen.

¹⁹ Exodus 19, 6.

²⁰ Herweg 1998; Stemberger 2002, S. 121f.

²¹ Deuteronomium 6, 4-7.

Viele Aussagen in den umfangreichen Traktaten des babylonischen Talmud²² griffen diese Grundidee auf und weiteten sie zu einem umfassenden Lernkonzept aus. Der Satz der Mischna²³, „Suche dir einen Lehrer“²⁴, wendet sich an jeden Juden, gleichgültig, welchem Alter oder Stand er angehört. Damit beschränkt sich das Lernen zumindest im theoretischen Anspruch nicht auf eine privilegierte Bildungsschicht, sondern ist – soweit es die wirtschaftliche Lage zulässt – jedem männlichen Angehörigen der Glaubensgemeinschaft aufgetragen.²⁵ In den mittelalterlichen Gemeinden schloss sich nach talmudischem Brauch²⁶ dem Morgengebet eine Lernstunde an, die neben anderen individuellen und gemeinsamen Lernzeiten der Synagoge den Namen „Schul“ gab. Zu diesem Zweck befanden sich mehrere Exemplare des Pentateuch (*Chumasch*) und der Talmudtraktate im Betraum.²⁷ Der *Sefer Chassidim* (wörtlich: Buch der Frommen), ein im ersten Drittel des 13. Jahrhunderts rund um die Pietistenschule des Jehuda he-Chassid in Regensburg entstandenes ethisch-moralisches Werk, vermittelt eine Idealvorstellung des lebenslangen Lernens, das sich nach der in der Religionssymbolik und in der Mnemotechnik bedeutenden Zahl Drei orientiert:

„Für alle Zeiten soll der Mensch seine Jahre dritteln: ein Drittel für die Tora, ein Drittel für die Mischna und eines für den Talmud (bKidduschin 30a; bAwoda Sara 19b), zwei Tage für die Tora, zwei Tage für die Mischna, zwei für den Talmud und alle drei am Schabbat, oder am Schabbat *Agada* (die erzählenden Teile des Talmud, Anm.). Und es gibt welche, die sagen, ein Drittel des Tages: vier Stunden Tora, vier Stunden Mischna, vier Stunden Talmud, und welche, die sagen, ein Jahr Tora, ein Jahr Mischna, ein Jahr Talmud.“²⁸

Dieses frühe Beispiel des heute als ideale Lebensmaxime beschworenen „lifelong learning“²⁹ bedeutete jedoch mehr als eine individuelle Lebensplanung mit Aussicht auf Ansehen oder eine Machtposition, und auch mehr als die ständige Überprüfung des gottgefälligen Lebenswandels, die selbstverständlich im Gefüge der sozialen Kontrolle ebenfalls eine Rolle spielte. Wie in jeder Gesellschaft wirkte auch in der jüdischen die Bildung sozialstabilisierend und wurde von den

²² Diskussionsprotokolle, Gesetze und Erzählungen aus dem Lehrbetrieb der babylonischen Akademien ab ca. 200; im 6. Jahrhundert chr. Zeitrechnung abgeschlossen.

²³ Im Jahr 200 chr. Zeitrechnung von Jehuda ha-Nassi abgeschlossener Gesetzeskodex, der als Grundlage für den Talmud dient.

²⁴ Pirke Awot 1, 16.

²⁵ Graff 1980, S. 39–44.

²⁶ bBerachot 64a.

²⁷ Israel bar Petachja, Sche’elot u-Teschuwot Nr. 17 und 24.

²⁸ Sefer Chassidim, Ms. Parma Nr. 796.

²⁹ „So ist wahrscheinlich das Konzept des lebenslangen Lernens und der Erwachsenenbildung als allgemeines Bildungskonzept eine der bedeutendsten Anregungen aus der jüdischen Kultur.“ Schultz 1996, S. 217.

Machtträgern zur Aufrechterhaltung der Ordnung benutzt.³⁰ Durch das Studium, so wird oft im Talmud betont, erwirbt der Mensch einen guten Charakter, denn der bloße Vorgang des Lernens führt bereits zur Einhaltung der Gebote,³¹ womit der soziale Friede garantiert schien. Doch die Bedeutung des Studiums der heiligen Texte mit dem Ziel des umfassenden Verständnisses von Gottes Heilsplan gab jedem lernenden Individuum die Möglichkeit zur Teilnahme am Erlösungswerk und hob ihn damit weit über seine beschränkte menschliche Existenz hinaus. Insbesondere das Lernen der „unschuldigen Kinder“, um deretwillen Gott die Tora gab, lässt die Welt auch dann bestehen, wenn sich das Volk Israel keine Verdienste erwirbt.³² Vor diesem Hintergrund müssen die zahlreichen Konzepte und Anleitungen bezüglich des Lernens vom Kleinkindalter an gesehen werden.

Allerdings kennt die jüdische Tradition keine Trennung von Lebenserwerb und Studium. Ein Vater ist nicht nur verpflichtet, seinen Sohn die Tora zu lehren, sondern auch, ihn in einem Handwerk zu unterweisen; beide Aktivitäten werden als „Himmelswerk“ gesehen.³³ Eine Einrichtung nach Art der Klöster ist im Judentum ebenso unbekannt wie der Zölibat; das erste Gebot der Bibel, „Seid fruchtbar und mehret euch“,³⁴ im grammatikalischen Maskulinum formuliert und daher an die Männer gerichtet, ist unbedingt zu befolgen.³⁵ Lernen muss also mit Arbeit, Ehe und Familie in Einklang zu bringen sein und wird demzufolge von Eltern, Schwiegereltern, Ehefrau, privaten Spendern und der Wohltätigkeitskassa der Gemeinde (*Zedaka*) intensiv unterstützt. Trotz dieser Zuwendungen war die Herkunft aus einer Gelehrtenfamilie, in der im nächsten Umfeld ausgezeichnete Privatlehrer zur Verfügung standen, eine bessere Ausgangsbasis für Gelehrsamkeit und das damit verbundene hohe Sozialprestige.³⁶ Die Utopie, die gesamte Lebenszeit ausschließlich mit Lehren und Lernen zu verbringen, verlangte überdurchschnittlich gute finanzielle Situierung und war im Spätmittelalter nur mehr in Ausnahmefällen gegeben.

³⁰ Kintzinger 1994, S. 229.

³¹ bKidduschin 40b.

³² Sternberger (2002) belegt mit zahlreichen Talmudzitaten die besondere Heilswirksamkeit des Kinderlernens.

³³ bSchabbat 150a.

³⁴ Genesis 1, 28.

³⁵ Das Hebräische unterscheidet grammatikalisch auch in der ersten und zweiten Person Singular und Plural nach dem Geschlecht.

³⁶ Kanarfogel 1992, S. 17-22.

2. Magisch-religiöse Vorbereitung

Das Leben der mittelalterlichen Jüdinnen und Juden war wie das der christlichen Bevölkerung von Ritualen strukturiert. Nicht nur sollten Übergangsrituale neue Lebensabschnitte markieren, sondern Rituale dienten allgemein dazu, göttlichen, und damit selbstverständlich verbunden, magischen Beistand für die entscheidenden Inhalte des Lebens zu erhalten.³⁷ Ein solcher Inhalt war im Judentum das Lernen, für welches der Knabe geistige Voraussetzungen mitbringen muss, die bereits im Säuglingsalter gestärkt werden sollen. Das erste Übergangsritual im Leben eines Juden, die Beschneidung im Alter von acht Tagen, einbegleitet von der sogenannten „Wachnacht“ in der Nacht davor, eröffnet den Eintritt in den Bund Gottes und die Aufnahme in die Gemeinde. Acht Tage nach der Beschneidung erfolgt die private Namensgebung, bis zur Schoa und in traditionellen Gruppen bis heute im Ritual des „Hollekreisch“, in dem sich die Nachbarkinder in einem Kreis um die Wiege stellen und den weltlichen Rufnamen des Säuglings erfragen.³⁸ In Zusammenhang mit diesem Brauch stand ein Ritual, dessen vermutlich früheste Überlieferung der *Sefer Chuke ha-Tora* (Buch der Gesetze der Tora) enthält. Allerdings ist Ort und Zeit der Entstehung dieses Erziehungs trak tats nicht geklärt und auch nicht, wie allgemein bei dieser Textgattung, ob die darin enthaltenen Rituale und Unterrichtsordnungen reale Praktiken abbilden oder Idealvorstellungen vermitteln.³⁹ Sie sollen aber wegen ihrer Verwandtschaft mit aschkenasischen Bräuchen hier vorgestellt werden:

„Und es geschieht am achten Tag, nachdem er in den Bund der Beschneidung eintritt, da legen sie das Kind auf das Bett und einen Pentateuch über seinen Kopf und es segnen ihn die Ältesten der Gemeinde oder der Leiter der Jeschiwa und so segnen sie ihn: ‚Der Ewige möge dir vom Tau des Himmels geben‘ bis ‚Von deinem Segen sei er gesegnet‘. Und der Leiter der Jeschiwa legt seine Hand auf ihn und auf den Pentateuch und sagt drei Mal: ‚Er möge lernen, was in diesem Buch geschrieben steht‘ und drei Mal ‚Er möge halten, was in diesem Buch geschrieben steht. Die Tora des Ewigen möge in deinem Munde sein, nicht möge dieses Buch der Tora aus deinem Munde weichen.‘ Und der Vater macht ein Freudenmahl über die Beschneidung und über die Absonderung.“⁴⁰

³⁷ Zum ethnologischen Begriff der Rites de passage siehe den „Klassiker“ Van Gennep 1960/1999. Zum Magieverständnis siehe Idel 1939/2004, S. XV-XX. Zur Methodik der modernen Magieforschung siehe den Tagungsbericht von Wunsch 2006.

³⁸ Raphael 1997; Keil 2004a. Zur aschkenasischen Namensgebung im Mittelalter siehe Beider 2001.

³⁹ Encyclopaedia Judaica 14, col. 1099f.

⁴⁰ *Sefer Chuke ha-Tora*, in Assaf 1954/2002, I, S. 13, Nr. 5 (2. Fassung); Güdemann 1880/1966 Bd. 1, S. 101 Nr. 5; Keil 2004a, S. 159f.

Dass dieses Ritual vermutlich auch in Deutschland praktiziert wurde, legt die Überlieferung einer beinahe identischen Zeremonie im Machsor Vitry des Simcha ben Samuel von Speyer (2. Hälfte des 13. Jahrhunderts) nahe:

„Es ist ein Brauch nach der Beschneidung, so kurz danach, wie man möchte, da versammeln sich zehn Männer und nehmen einen Chumasch, und der Kleine in der Wiege ist so wie am Tag der Beschneidung prächtig gekleidet, und man gibt das Buch über ihn und er [der Vater oder der Jeschiwaleiter] sagt: ‚Halte, was darin geschrieben steht‘ und er sagt ‚Er möge dir geben‘ und alle Segenssprüche bis ‚Und du wirst Erfolg haben‘ (Jehoschua 1, 8). Und man gibt ihm ein Tintenfass und Tinte in seine Hand, damit er ein schneller Schreiber der Tora des Herrn werde.“⁴¹

Die Kontinuität derartiger Bräuche bis ins 17. Jahrhundert beweist der Bericht des Konvertiten Paul Kirchner aus Nürnberg.⁴² Er beschrieb die Zeremonie jedoch für den 30. Tag nach der Beschneidung, anschließend versammelten sich die Kinder zur Hollekreisch-Zeremonie:

„Nach dem Essen legen sie das Kind in eine Wiegen, und der Vatter des Kindes nimmt sein groß zehen Gebot, und legt es über des Kindes Haupt, nebst einem silbernen Gürtel, wie auch ein Blatt aus einem Rabbinischen Buche oder aus dem Talmud, und des Kindes Vatter spricht laut für die Kinder den ersten Vers von jedem Anfang des 5. Buchs Mose, und die Kinder heben die Wiege, worinnen das Kind liegt, und rufen ihm mit seinem Namen, so thun sie dreymal nach einander, damit bekommen gedachte Kinder oder Knaben zu essen und zu trinken, und haben zugleich die Ceremonien von der Beschneidung ein Ende.“⁴³

Die Stärkung der Geistesgaben erfolgte also durch eine magische Übertragung des heiligen Buches auf das Kind, das bereits in einem unbewussten Stadium, gestärkt durch die dreimaligen Beschwörungen, die Tora in seinem Gedächtnis aufnehmen sollte. Eine ähnliche Idee von Übertragung eines Gegenstands auf eine Person aus dem christlichen Bereich findet sich in dem Werk „Familienerziehung“ von Kardinal Giovanni Dominici aus dem Jahr 1405: Schon Säuglingen möge man Bilder von der Kindheit der Heiligen zeigen, diese sollen bereits in den Windeln Verlangen nach einem heiligmäßigen Leben wecken.⁴⁴

Bis zum Unterrichtsbesuch lag – und liegt – die religiöse Erziehung der Kinder in der Familie, wobei männliche Kinder auf ihre zukünftige Teilnahme am religiösen Gemeindeleben und die Töchter auf ihre Rolle als Leiterinnen eines koscheren Haushalts vorbereitet wurden.

⁴¹ Machsor Vitry Nr. 508; Baumgarten 2004, S. 92-101.

⁴² Bei allen nötigen Vorbehalten solchen Verfassern gegenüber – Paul Kirchner beschreibt beispielsweise eine Medizin für schwer Gebärende, die aus getrocknetem Blut von ermordeten Christenknaben zubereitet werde (Kirchner 1730/1974, S. 150f.) – scheint nach Überprüfung von Parallelquellen die Überlieferung seiner *Minhagim* (Bräuche) verlässlich.

⁴³ Kirchner 1730/1974, S. 163; Keil 2004a, S. 160.

⁴⁴ Jaritz 1989, S. 76.

Kinder, ob auch weibliche, geht aus den Quellen nicht eindeutig hervor, hatten jedoch auch buchstäblich ihren festen Platz in der Synagoge. Für sie waren eigene niedrige Bänke vorgesehen, die ebenso zur „heiligen“ und daher durch besondere Vorschriften geschützten Einrichtung gehörten wie Toraschrein, Torapult und die dafür vorgesehenen Textilien.⁴⁵ Die Kleinkinder hielten sich in der Nähe der Väter auf und saßen während des Gebets oder des Studiums auf deren Schoß oder Schultern, wobei die Rabbiner vor Verunreinigung und Ablenkung warnten.⁴⁶ Der Mainzer Rabbiner Jakob ha-Levi Molin, genannt Maharil (gest. 1427), beanstandete, dass die Kinder den Gottesdienst vor allem an den ernstesten Feiertagen wie dem Versöhnungstag störten, und, wenn schon nicht zu Hause, dann wenigstens in der *Frauenschul*, der vom Hauptraum abgetrennten Frauensynagoge, bleiben sollten, womit die Geschlechterordnung im Synagogaum einmal mehr manifestiert war.⁴⁷

Der böhmische, in Wien tätige Rabbiner Izchak Or Sarua (gestorben um 1250) überlieferte einen speziellen Brauch (*Minhag*) für den Tag, wenn der Neumondtag (*Rosch ha-Chodesch*) oder ein anderer Feiertag auf einen Schabbat fällt:

„Und nachdem der *Schaliach Zibbur* (Vorbeter) gelesen hat, geht er und setzt sich auf den Beschneidungsstuhl (*Katedra*) und die kleinen Kinder kommen zu ihm und küssen die Torarolle, nachdem sie der Aufroller aufgerollt hat. Ein schöner Brauch ist das, die Kinder zu den *Mizwot* (Geboten) zu erziehen und sie zu stärken. Und es ähnelt dem Traktat *Soferim*, der damit schließt, dass sie nicht ihre kleinen Söhne zu Hause lassen sollen, sondern sie in die Synagoge bringen sollen, um sie in den *Mizwot* zu stärken.“⁴⁸

Auch bei der Lesung der Esterrolle (*Megilla*) zum Purimfest waren und sind Kinder in besonderer Weise eingebunden:

„Und es ist Brauch, [folgende Stellen] mit besonders lauter Stimme zu lesen: ‚es war ein jüdischer Mann‘ (Ester 2, 5); ‚und Mordechai ging hinaus‘ (Ester 8, 15); ‚für die Juden‘ (Ester 8, 16); ‚denn Mordechai‘ (Ester 9,4) ... und der Brauch ist nur dazu da, die kleinen Kinder zu erfreuen und zu stärken, denn dadurch richten sie ihre Aufmerksamkeit darauf, beim Lesen der *Megilla* zuzuhören. Aber es gibt auch Orte, wo man diesen Brauch nicht hat.“⁴⁹

Durch verschiedene sinnliche Methoden sollte das Kind also mit dem Klang und Erscheinungsbild der hebräischen Sprache und der künftigen Rolle im

⁴⁵ Meir bar Baruch, Ed. 1860/1986, S. 326, Nr. 9. Weitere Quellen bei Keil 1999/2000, S. 78f. Meir bar Baruch von Rothenburg (gest. 1289) war der letzte große Gelehrte, dessen Entscheide für ganz Aschkenas verbindlich waren, siehe Yuval 1988.

⁴⁶ Kanarfogel 1985, S. 7f., S. 26, Anm. 48; Baumgarten 2004, S. 160.

⁴⁷ Sefer Maharil, S. 286, Nr. 1.

⁴⁸ Izchak bar Mosche 2, Hilchot Schabbat, S. 21, Nr. 48, 2. Hälfte. Kanarfogel 1985, S. 8 weist irrtümlich auf Nr. 68 hin.

⁴⁹ Hagahot Maimoniot, Hilchot Megilla, S. 370.

Gottesdienst vertraut werden. Dieser frühe Zugang zur Welt der männlichen Erwachsenen, deren erster Ort der Ehre die Synagoge war, verschaffte vermutlich bereits den kleinen Knaben Anerkennung und einen Vorgeschmack auf das mit dem Lernen verbundene Prestige.

3. Elementarbildung im Kinderunterricht

Kinderunterricht wurde bereits im ersten vorchristlichen Jahrhundert institutionalisiert („Man setze Kinderlehrer ein in jeder Stadt“⁵⁰) und die allgemeine Schulpflicht für Knaben – je nach Lehrmeinung und örtlichem Brauch – zwischen dem 5. und 7. Lebensjahr eingeführt. Eine Erklärung für dieses ungewöhnlich früh etablierte Erziehungsmodell ist der biblische Auftrag, alle Knaben, auch Waisen und solche mit abwesendem Vater zu unterrichten, wodurch ein organisierter Unterricht nötig wurde.⁵¹ Im mittelalterlichen Aschkenas wurde dieser, im Gegensatz zum iberischen (*sephardischen*) Siedlungsraum, allerdings wieder vom Privatunterricht abgelöst, jedoch unter Kontrolle und mit Unterstützung der Gemeinde.⁵²

Angesichts der bedeutenden Veränderung der kindlichen Lebenswelt durch den täglichen Unterricht markierte auch diesen neuen Lebensabschnitt ein Übergangsritual.

3. 1 Das „Ritual des ersten Lernens“

Den „Übergang“ von Mutter zu Lehrer, von Haus zu Schule,⁵³ vom Individuum zum Kollektivwesen und vom Unwissenden zum Wissenden, brachte ein Ritual zum Ausdruck, das in mehreren Erziehungs-traktaten des 12. und 13. Jahrhunderts überliefert ist. Über seine tatsächliche zeitliche und geographische Verbreitung ist allerdings wenig bekannt. Illuminationen eines Festtagsgebetbuchs, des *Machsor Lipsiae* aus dem süddeutschen Raum um 1320, stellen einzelne Phasen des Rituals dar, ob als Reminiszenz an einen bereits abgekommenen Brauch

⁵⁰ bBaba Batra 21a; Sternberger 2002, S. 125f.

⁵¹ Herweg 1998, S. 65f.

⁵² Kanarfogel 1992, S. 21.

⁵³ Hebräisch *Bet Sefer*, wörtlich: Haus des Buches, was jeden Raum, in dem Unterricht stattfand, bezeichnete. Das in späteren jüdischen Quellen so häufig gebrauchte Wort *Cheder*, wörtlich Zimmer, für die Kinderschule, ist im Mittelalter noch nicht üblich, jedoch das entsprechende deutsche Wort „Stub“.

oder zur Illustration gelebter Praxis, lässt sich nicht entscheiden.⁵⁴ Rabbi Eleasar ben Juda von Worms (ca. 1165-1230) schilderte das Ritual in seinem *Sefer ha-Rokeach* (wörtlich: Buch des Salbenmischers) in folgenden Einzelheiten:

„Ein Brauch unserer Väter, dass man die Kleinen zu *Schawuot* (Wochenfest zur Übergabe der Tora, Juni) zum [ersten] Lernen hinsetzt, denn da wurde die Tora gegeben. Ein Hinweis dafür, dass man den Jungen verhüllt, damit er keinen Nichtjuden oder Hund sieht am Tag, wo man ihn die heiligen Buchstaben lehrt: ‚Und auch kein Schaf und Rind lass weiden gegen diesen Berg hin.‘ (Ex. 43, 3). Zu Sonnenaufgang am Schlusstag bringe man die Kinder, deswegen: ‚Als der Morgen [des dritten Tages] anbrach, gab es Donnern und Blüten.‘ Und man verhüllt ihn unter einem Mantel von seinem Haus bis zum Haus des Raw und man setzt ihn auf den Schoß des Raw, den man als Lehrer eingesetzt hat, deswegen: ‚Wie eine Amme das Kind trägt‘ (Numeri 11, 12) und ‚ich lehrte Efraim gehen und nahm ihn auf meine Arme‘ (Hosea 11, 3).

Und man bringt die Tafel, auf der steht a-b-g-d, t-sch-r-k [die ersten vier Buchstaben des Alphabets und die letzten vier in umgekehrter Reihenfolge], ‚die Tora hat uns Mosche befohlen‘ (Deut. 33, 4), ‚die Tora sei mein Handwerk‘, ‚und er rief den Mosche‘ (Leviticus 1, 1). Und der Lehrer liest Buchstabe für Buchstabe von a-b-g-d, und das Kind nach ihm, und jedes Zeichen von t-sch-r-k und das Kind nach ihm, und so ‚die Tora sei‘, und so ‚und er rief. Und er gibt ein wenig Honig auf die Tafel und der Bub leckt den Honig mit seiner Zunge von den Buchstaben.

Dann bringt man den Kuchen, der mit Honig geknetet wurde und auf dem geschrieben steht: ‚Gott der Herr hat mir eine geübte Zunge [wörtlich: eine Zunge von Schülern] gegeben, damit ich wisse, mit den Müden zur rechten Zeit zu reden. Alle Morgen weckt er mir das Ohr, dass ich höre wie die Schüler. Gott der Herr hat mir das Ohr geöffnet. Ich bin nicht ungehorsam und weiche nicht zurück.‘ (Jesaja 50, 4-5). Und es liest der Raw jedes Wort dieser Verse und das Kind nach ihm. Und danach bringt man das gekochte Ei und man schält die Schale ab, auf der steht: ‚Und er sprach zu mir: Menschensohn! Du musst diese Schriftrolle, die ich dir gebe, essen und in deinen Leib hineinfüllen. Da aß ich sie und sie schmeckte in meinem Mund so süß wie Honig.‘ (Ezechiel 3, 3) Und der Raw liest jedes Wort und der Knabe nach ihm und man gibt dem Knaben den Kuchen und das Ei zu essen, denn es ist gut für die Öffnung des Herzens. Und der Mensch soll den Brauch nicht ändern.“⁵⁵

Ob nun das Ritual in allen Details so praktiziert wurde, ist nicht von wesentlicher Bedeutung. Dahinter steht eine Mentalität, die sich bei Juden wie bei Christen feststellen lässt. Wie in anderen Übergangszeiten des menschlichen Lebens – Niederkunft, die Nacht vor der Beschneidung und Namensgebung, Hochzeit, Krankheit und Totenbett – wähnte sich der mittelalterliche Mensch von Dämonen bedroht und benötigte magischen Schutz. Daher wurde das Kind getragen

⁵⁴ Universitätsbibliothek Leipzig, Ms Vollers 1102, Teil 1, fol.131r. Erhältlich auf CD-Rom im Verlag Deutsches Historisches Museum, 2004. Abbildung in Nachama/Sievernich 1991, S. 449 (Bild links oben).

⁵⁵ *Sefer ha-Rokeach*, in Assaf 1954/2000, S. 3 Nr. 4; Marcus 1996, S. 26-28; Marcus 2001; Keil 1999/2000, S. 76f. Das Ritual ist auch beschrieben bei Roth 1963, S. 114-116, und teilweise übersetzt bei Necker 2002, S. 58f.

und in einem sakralen Kleidungsstück verborgen, welches außerdem Erwachsensein und Torakentnis symbolisiert. Die entsprechende Abbildung im Machsor Lipsiae zeigt das Kind auf dem Schoß des Lehrers wie auf dem Mutterschoß sitzend. Die Darstellung ist der ikonographischen Vorlage der Madonna mit dem Jesuskind nachgebildet.⁵⁶

Die Zeremonie bedeutete also nicht nur einen Übergang von der Kinder- in die Erwachsenenwelt, sondern auch von der weiblichen in die männliche, worauf auch die gewählten Bibelzitate von Moses als Amme anspielen. Die süßen Speisen symbolisieren nicht nur das buchstäbliche „Einverleiben“ der Weisheit, sondern auch die Speisen der Kindheit und das Gefüttertwerden durch die Mutter. Das Ritual zeigt also anschaulich den Wechsel der Rollenfunktionen der Geschlechter auf, wobei der Speisesymbolik eine besondere Bedeutung zukommt. Die bei diesem Ritual verzehrten Eier stehen für verborgenes Wissen.⁵⁷ Die Speisen des ersten Lernens sind Symbol für die Tora, die wahre geistige Nahrung des Menschen, und für das Manna, das Gott in der Exoduserzählung den Israeliten in der Wüste geschickt hatte, woran das Schawuotfest ebenfalls erinnert. Die weibliche ist die materielle, die männliche symbolisiert die geistige Nahrung.

Der Machsor Vitry des Simcha von Speyer berichtet in kleinen Varianten, dass der Knabe in einen Gebetsmantel eingehüllt wird, Honigkuchen und Früchte erhält und somit sein erstes Lernen vergleichbar mit der heutigen „Schultüte“ als süß und angenehm erleben kann, was allerdings nicht von Dauer ist:

„Und wenn man beginnt, ihn zu unterrichten, lockt man ihn am Anfang und am Ende landet der Riemen auf seinem Rücken. Und zu Beginn öffnet man ihm die Tora der Priester (3. Buch Moses, Leviticus) – und es ist üblich, seinen Körper beim Lernen zu bewegen – bis er zu *Chukat Olam* (Lev. 3, 13), kommt, das liest er in der Öffentlichkeit und man macht ein Festmahl für ihn.“⁵⁸

Das gesamte Ritual kann als Auslegung (*Midrasch*) zu Exodus 19, der Erzählung von der Übergabe der Tora am Sinai, gelesen werden. Die Texte geben einen Eindruck von der Einordnung des Lernens in das göttliche Heilsgeschehen, in welches der Schüler von Anfang an einbezogen ist, und sie zeugen auch von dem selbstverständlichen magischen Denken der Zeit. Der *Sefer ha-Assufot* aus dem 13. Jahrhundert, wahrscheinlich von einem Schüler Eleasars von Worms verfasst, überliefert eine Beschwörungsformel gegen die Vergesslichkeit, näm-

⁵⁶ Cohen 1990.

⁵⁷ Marcus 1996, S. 54f.; S. 91-93.

⁵⁸ Machsor Vitry Nr. 508.

lich eine magische Anrufung des „Potach, des Prinzen der Vergesslichkeit“ und einiger Engelsnamen:

„Zehn Mal soll er sagen NGF, SGF, AGF, ich beschwöre dich, Potach, Prinz der Vergesslichkeit, dass du von mir ausreißt und wegnimmst das Herz eines Dummen, Ich N. N., Sohn des N. N., und es auf einen hohen Berg wirfst, im Namen der heiligen Namen von Arimas, Arimimas, Ansisiel und Petachel.“⁵⁹

Nach diesem ersten rituellen Unterricht führte man laut Beschreibung den Knaben zu einem Fluss, er ging nun als Zeichen seiner neuen Reife auf eigenen Füßen. Auch dieser Teil der Zeremonie ist im Leipziger Machsor dargestellt. Am Ufer spricht der Lehrer mit dem Kind den Bibelvers „Deine Quelle soll vorwärtsdrängen und deine Wasserbäche auf die Gassen“ (Proverbia 5, 16). Das Wasser, als Symbol für Reinheit und Leben und damit für die Tora, hat wieder einen Bezug zum Schawuotfest. Möglicherweise wollten die mittelalterlichen Juden mit diesem Brauch der christlichen Symbolik des Taufwassers eine positiv jüdische entgegensetzen. Ivan Marcus liest das gesamte Ritual in Auseinandersetzung mit der christlichen Umwelt als „inward acculturation“ von christlichen Symbolen und Inhalten an jüdische Werte.⁶⁰

Vielleicht aufgrund der magischen Komponenten sprachen sich einige Rabbiner gegen diesen Initiationsritus aus. Er geriet mehr und mehr in Vergessenheit und wurde im Laufe des ausgehenden Mittelalters durch verschiedene Zeremonien zur *Bar Mizwa*-Feier (wörtlich: Sohn des Gesetzes) des im religiösen Sinn volljährigen Knaben zum 13. Geburtstag ersetzt.⁶¹ Somit wurde mit diesem Datum die halachische Eigenverantwortung mit dem im Talmud definierten Eintritt in die Pubertät verknüpft.⁶²

3.2 Finanzierung und Organisation

Entsprechend dem biblischen Auftrag sorgten in erster Linie die Familien für den Elementarunterricht der Kinder. Die jüdische Gemeindeverwaltung (*Kehilla*) ermöglichte jedoch die Aufnahme von Kinderlehrern in die Gemeinde, stellte zuweilen auch selbst solche an oder unterstützte die Mittellosen mit Geldern der Zedaka. Man entnahm die Beiträge denjenigen Spenden, die Gemeindemit-

⁵⁹ Markus 1996, S. 30. Die Anrufung von Engelsnamen war auch Bestandteil anderer Übergangsrituale, vor allem zur Niederkunft (Keil 2004a; Talmage 1992).

⁶⁰ Marcus 1996, S. 11-13, 103-105. Dagegen betonte Ta-Shema 1996 die jüdische Eigenständigkeit mancher Elemente; einige Beispiele auch bei Necker 2002. Zur Symbolik des Wassers bei Juden und Christen siehe Yuval 1992, S. 83.

⁶¹ Marcus 1996, S. 119-124. Der erste Schulbesuch zum Schawuotfest und seine Versüßung mit Leckereien waren aber in vielen osteuropäischen Gemeinden bis zur Schoa üblich (Kolatch 1999, S. 253).

⁶² Kraemer 1989, S. 71f; Stemberger 2002, S. 123.

glieder „für das Heil ihrer Seelen“ hinterlassen oder aus freudigen Anlässen gegeben hatten.⁶³ Auch Gelehrte scheinen ihre Söhne selten selbst unterrichtet zu haben, sie waren mit dem höheren Unterricht ihrer im Haus lebenden Studenten und eigenen Studien beschäftigt. Der Sefer Chassidim, der hunderte Vorschriften für ein vorbildliches Leben enthält, wies sie an, ihre Zeit nicht mit Kinderunterricht zu vergeuden.⁶⁴ Im Haus des Rabbiners Simon von Nürnberg in Frankfurt am Main lebte demzufolge 1430 auch „der Lehrmeister seines Sohnes Jakob“.⁶⁵

Wie andere Familienvorstände der Mittel- und Oberschichten beschäftigten also auch Rabbiner einen Kinderlehrer (*Melamed*) im Haus, der, auf gleicher finanzieller und sozialer Stufe wie die Dienstboten, für geringen Lohn die Grundkenntnisse vermittelte. Meist verdingte er sich für ein halbes bis ganzes Jahr, „von Sukkot (Laubhüttenfest, September/Okttober) bis Schawuot“.⁶⁶ Wie zwei führende Rabbiner des 15. Jahrhunderts angeben, wurde der Lohn in zwei Teilbeträgen am Anfang und am Ende des Dienstverhältnisses ausgezahlt.⁶⁷ Aufgrund der geringen Entlohnung der Lehrer und auch Dienstboten gewährten ihnen die jüdischen Gemeinden eine Befreiung vom Anteil an der kollektiven Gemeindesteuer, wenn ihr Jahreseinkommen nicht zwei Pfund Pfennige und ihr Gesamtvermögen nicht fünf Pfund überstieg.⁶⁸

Lehrer und männliche wie weibliche Dienstboten teilten auch den rechtlichen Status: Im besten Fall waren sie in das Aufenthaltsprivileg ihres Haushaltsvorstands inkludiert. Ihre Mindestbedürfnisse wurden durch das Leben im Haus des Dienstherrn abgedeckt, sie erhielten Kost und Logis sowie zu den Feiertagen kleine Geschenke, meist Nahrungsmittel, um die Feste würdig begehen zu können.⁶⁹

Da Lehrer wie Dienstboten zuweilen ohne Aufenthaltserlaubnis bei einer Familie wohnten und damit dem Fiskus entgingen, wurden sie von den christlichen Behörden mit Argwohn gesehen und ihr Aufenthalt immer wieder Einschränkungen unterworfen. Die zeitaufwändige und anstrengende Arbeit der Kinderlehrer ließ kaum einträglichere Tätigkeiten wie die Geldleihe zu, oder diese war obrigkeitlich eingeschränkt oder verboten. Am 13. Mai 1439 gestattete

⁶³ Meir bar Baruch, Ed. 1895/1986, Nr. 265; Sefer Maharil, S. 470 Nr. 9; Kanarfogel 1992, S. 22.

⁶⁴ Sefer Chassidim, Ms. Parma Nr. 751.

⁶⁵ Adermact 1996, I/1, S. 96 Nr. 344.

⁶⁶ Avigdor Katz von Wien, in Assaf 1954/2000, S. 23 Nr. 13; Breuer/Guggenheim 2003, S. 2108f.

⁶⁷ Jakob Weil Nr. 103; Israel bar Petachja, Sche'elot u-Teschuwot Nr. 25.

⁶⁸ Israel bar Petachja, Sche'elot u-Teschuwot Nr. 342.

⁶⁹ Kanarfogel 1992, S. 25-27. Eine christliche Schulordnung für Landau in der Pfalz von 1432 sieht ebenfalls für die Lehrer zu Weihnachten und Ostern Geschenke vor. (Engel 2006, S. 113).

beispielsweise der Frankfurter Rat der Judenschaft die Anstellung von drei Kinderlehrern mit der Auflage, dass diese keine Geldgeschäfte betrieben. Zwei Jahre später beklagte sich die jüdische Gemeinde, dass der Richter den Kinderlehrmeister, den sie mit Erlaubnis des Rates angestellt hatten, mitsamt dessen Familie ausweisen wolle.⁷⁰ In diesem Fall fand vermutlich der Unterricht für Kinder mehrerer Familien im Haus des Lehrers statt, wie dies auch bei den Winkel- oder Privatschulen der Fall war.⁷¹

Kinderlehrer waren also, wenn sie nicht freiwillig zur Fortführung ihrer Studien an die Jeschiwa eines anderen Ortes wechselten, gezwungener Maßen mobil und leicht ersetzbar, auch bei temporärer Berufsunfähigkeit. Allerdings sah Meir bar Baruch von Rothenburg nach französischer Tradition eine „Krankenversicherung“ für die Kinderlehrer vor: „Ein Lehrer, der krank wird, erhält seinen vollen Lohn, so habe ich es von meinen Lehrern in Frankreich gelernt.“ Im Falle des Ablebens eines Schülers in der Mitte des Semesters sollte nach dem Rechtsentscheid von Rabbi Schalom von Neustadt (gest. ca. 1415) eine Lohnfortzahlung geleistet werden, da der Lehrer zu diesem Zeitpunkt keine neue Anstellung finden würde.⁷²

Mit den christlichen Schulmeistern oder auch den Privatlehrern – in christlichen Oberschichtfamilien oder an Privat- oder Winkelschulen – waren die meisten *Melamdin* vermutlich nicht zu vergleichen, sie erreichten weder deren Verdienst noch soziales Ansehen. Am ehesten entsprachen sie vielleicht den Hilfskräften, welche die Scholaster oder Schulmeister als „Unterschulmeister“ für den Unterricht delegierten. Wie in der jüdischen Gesellschaft konnten auch diese Studenten sein, welche nur vorübergehend, zur Finanzierung ihrer eigenen Studien, Kinder unterrichteten.⁷³

Im Sinne der eingangs gestellten Fragen ist der Status der Kinderlehrer widersprüchlich zu beurteilen. Einerseits standen sie am unteren Ende der sozialen Leiter, kaum rechtlich abgesichert, gering entlohnt und deshalb nicht in der Lage, durch ihre Steuersummen nennenswert zum Gedeihen der Gemeinde beizutragen. Ihre Arbeit richtete sich an die sozial ebenfalls wenig bedeutende Gruppe der Kinder, und vermutlich wertete man diese eher als Aufsichtstätigkeit denn als pädagogische, geschweige denn intellektuelle Leistung. Andererseits legen sie vor der Folie der ungeheuren Bedeutung des Lernens im Judentum den Grundstein für die künftige Gelehrsamkeit der Knaben. Da die Tora

⁷⁰ Andernacht 1996, I/1, S. 152f. Nr. 547 und S. 172 Nr. 624.

⁷¹ Graff 1980, S. 95.

⁷² Meir bar Baruch Ed. 1895/1986, Nr. 88 und 285; Hilchot u-Minhage Rabbi Schalom 1997, Nr. 440, 441.

⁷³ Kintzinger 1996, bes. S. 352 und 370; Hanschmidt 2005, S. 25.

als das geistige Leben schlechthin gesehen wird, setzt der Talmud den Lehrer mit dem Vater gleich: „Wer das Kind seines Genossen Tora lehrt, wird betrachtet, als hätte er es gezeugt.“⁷⁴ Zwar wird hier nicht präzisiert, ob es sich um Elementarunterricht oder fortgeschrittenes Studium handelt, doch waren die vielen Aussprüche der talmudischen Gelehrten, welche das Lernen als Gottesdienst und Heilswerk darstellen, sicher im kollektiven Bewusstsein der jüdischen Gesellschaft präsent. Wenn im Talmud⁷⁵ steht, dass „der Heilige, gepriesen sei Er“ im vierten Teil seines Tages drei Stunden die Schulkinder Tora lehrt, ist zu vermuten, dass sich derartige Aussagen positiv auf das Selbstwertgefühl der Kinderlehrer auswirkten.

Einen einzigen Hinweis auf die ausdrückliche Wertschätzung gegenüber Kinderlehrern bietet die magisch-religiöse Maßnahme, die Israel Isserlein bar Petachja im Jahr 1455 zur Rettung der Landshuter Juden aus der Gefangenschaft verhängte:

„Und ich (Josef bar Mosche) erinnere mich, als sich die Gefangennahme in Bayern ereignete und alle Seelen am Schabbat Abend in Gefangenschaft gerieten, setzte der Fürst, das Andenken des Gerechten zum Segen (= Rabbi Israel Isserlein) in Neustadt für einen Tag ein Fasten fest, mit der Zustimmung der ganzen Gemeinde und mit der Zustimmung aller Bachurim und Melamidim ... und an diesem Tag wurden sie aus der Gefangenschaft befreit.“⁷⁶

Die Kinderlehrer stehen zwar in der Reihung nach den Studenten, was die Hierarchie verdeutlicht, doch hatten sie immerhin einen ansonsten nirgends ausgewiesenen aktiven Anteil an einer kollektiven Maßnahme.⁷⁷ Damit war eine öffentliche Ehrung in der Synagoge, wo das Fasten sicherlich verkündet wurde, verbunden.

3. 3 Lernstoff und Didaktik

Der Lernstoff im Elementarunterricht bestand in der passiven und aktiven Beherrschung der hebräischen Schrift und im Durcharbeiten des Pentateuch mit dem Bibelkommentar des Raschi.⁷⁸ Die Übersetzung in die Muttersprache wurde bereits im Spätmittelalter abwechselnd mit dem hebräischen Originaltext in einer spezifischen Intonation, dem *sturentrop*, laut in der Gruppe gesprochen und auswendig gelernt. Daraus entwickelten sich, obwohl erst in Drucken aus

⁷⁴ bMegilla 13a; bSanhedrin 19b.

⁷⁵ bAwoda Sara 3b. Weitere Beispiele bei Sternberger 2002, S. 125 und bes. S. 126 mit Anm. 9.

⁷⁶ Leket Joscher I, S. 112.

⁷⁷ Die Freilassung der Landshuter Juden, welche von Herzog Ludwig von Bayern am 5. Oktober 1455 gefangen gesetzt worden waren, erfolgte allerdings erst nach Vereinbarung eines Lösegelds von 25.000 Gulden am 4. November. Nach der Zahlung mussten sie die Stadt verlassen (Germania Judaica 1987, S. 714 Nr. 13d).

⁷⁸ Rabbi Schlomo ben Izchak von Troyes, gest. 1105.

dem 16. Jahrhundert erhalten, deutsche bzw. jiddische Bibelübersetzungen und andere religiöse Literatur.⁷⁹ Bei ausreichender Begabung des Schülers wurde auch die aramäische Bibelübersetzung (*Targum*) des Onkelos sowie dessen Übersetzung in die Muttersprache unterrichtet, was auf den aramäisch verfassten Talmud vorbereiten sollte. Diese Grundausbildung entsprach der Mindestanforderung der mittelalterlichen jüdischen Gesellschaft für alle Knaben, die gehobene Bildung fing erst mit der Mischna an. Efraim Kanarfogel vermutet, dass zwischen die Grundausbildung und den Besuch einer Jeschiwa eine Zwischenstufe mit vertieftem Lernen beim Vater oder einem besser Gebildeten eingeschoben wurde.⁸⁰ Wie die früheste jüdische Autobiographie des anonymen Sohnes von Samuel ha-Levi von Düren aus den Jahren 1370 bis 1390 zeigt, verlief das Bildungscurriculum nicht einheitlich. Er fing erst im Alter von etwa 13 Jahren mit dem Studium des Pentateuchkommentars an und ging zu diesem Zweck nach Mainz.⁸¹ Mindestlernziel war jedenfalls, für den Aufruf zur Toralesung in der Synagoge befähigt zu sein und dem Gottesdienst als aktives Mitglied der Gesetzesgemeinschaft beiwohnen zu können. Zwar wird jeder Jude zum für das Gebet erforderlichen Zehnerquorum (*Minjan*) gezählt, doch das aktive Mitsprechen und Lesen der Gebete erhöht das Ansehen. Der Toraaufruf erfolgte allerdings auch nach anderen Kriterien: Für die diversen „Dienste“ wie Ausheben, Aus- und Einrollen und Einstellen der Torarolle waren Spenden vonnöten, sodass Arme ohnehin von dieser öffentlichen Ehre ausgeschlossen waren.⁸²

Zur Schülerzahl eines Lehrers und der „Klassengröße“ gibt es keine eindeutigen Zahlen. 1430 erfasste eine Visitation des Judenviertels von Frankfurt am Main 92 Personen, inklusive Kinder. Wenn wir die Anzahl der Knaben im geeigneten Alter vorsichtig auf ca. 15 schätzen, unterrichtete ein Lehrer – 1439 durften es deren drei sein – fünf bis fünfzehn Kinder, also eine relativ kleine Gruppe. An Infrastruktur erforderte der Unterricht einen heizbaren Raum mit Bänken, Tischen oder Pulten, Schreibmaterial, den im Sefer Chassidim erwähnten, *teit helzel* (Deutholz) genannten Zeigestab und Bücher bzw. in der damaligen Form lose zu Heften (*Kuntrasim*) gebundene Blätter.⁸³ Der Brünner Rabbiner Israel Bruna, welcher im letzten Drittel des 15. Jahrhunderts auch in Regensburg wirkte, erwähnt, dass die Unterrichtsdauer mit einer Sanduhr gemessen wurde.⁸⁴ Das Schulgerät, wie Schiefertafel und Griffel, unterschied sich

⁷⁹ Breuer/Guggenheim 2003, S. 2125f.

⁸⁰ Kanarfogel 1992, S. 31.

⁸¹ Yuval 1994, S. 84, 97.

⁸² Jüdisches Lexikon 1927/1987, Bd. 4/2, Sp. 997f. Breuer/Guggenheim 2003, S. 2084f.

⁸³ Sefer Chassidim, Ms. Parma, Nr. 1757.

⁸⁴ Israel me-Bruna Nr. 116.

sicherlich nicht von dem an christlichen Schulen, daher können die entsprechenden archäologischen Funde, etwa der von Leipzig aus dem 14. Jahrhundert, zur Anschauung herangezogen werden.⁸⁵

Über Didaktik und Lehrmethoden ist wenig bekannt. Die bereits zitierte Anleitung im Machsor Vitry – „... es ist üblich, seinen Körper beim Lernen zu bewegen“ – legt eine kinetische Methode nahe, wie sie heute von modernen Pädagogen vor allem für unruhige Kinder empfohlen wird. Sie ist mit dem Singen oder Sprechgesang der Verse und Absätze verbunden und hat, obwohl in mittelalterlichen Quellen selten erwähnt, eine lange Tradition.⁸⁶ Da es keine Lehrerausbildung gab, war es dem persönlichen Geschick überlassen, wie effektiv der Grundunterricht für die Kinder war. Nur der Sefer Chassidim gab den Lehrern einige pädagogische Regeln: Sie sollten das Unterrichtstempo den Fähigkeiten des Kindes anpassen, Kinder mit gleicher Begabung in einer Gruppe zusammenfassen und sie nicht voreinander beschämen:

„Jemand war ein Stotterer, und bevor er ein Wort herausbrachte, verging eine Stunde, und als sie über ihn lachten, wurde er zornig. Sein Lehrer sagte ihm: Frage nicht vor ihnen, warte, bis sie weg sind, oder schreibe auf, was du fragen willst, und ich werde es dir erklären.“⁸⁷

Doch sollte der Lehrer, wenn nötig, mit körperlicher Züchtigung für Disziplin sorgen, ein Machtmittel in allen Autoritätsverhältnissen nicht nur des Mittelalters.⁸⁸ Die Abbildung eines Kinderlehrers im Coburger Pentateuch von 1395 zeigt den Lehrer mit einer Peitsche über das schreibende Kind gebeugt, welcher auch in den bildlichen Darstellungen christlicher Erziehung, etwa auf dem Schulsiegel von Höxter in Westfalen, ein häufiges Motiv ist.⁸⁹ Der Sefer Chassidim weist allerdings ausdrücklich darauf hin, dass die Züchtigung keine bleibenden Schäden verursachen dürfe – anscheinend war dies bisweilen vorgekommen. Auch christliche Schulordnungen, wie die Wormser von 1260, ermahnen den Lehrer zur gerechten, aber nicht gewalttätigen Strafe; bei Wunden und Knochenbrüchen hätten die Kinder das Recht, den Unterricht zu verlassen. Der Prediger Berthold von Regensburg, ebenfalls 13. Jahrhundert, warnte vor dem Schlagen auf den Kopf mit der Hand, dies mache die Schüler dumm.⁹⁰ Noch protestantische Schulordnungen ermahnten die Lehrer, nicht „Prügelmeister“

⁸⁵ Engel 2006, S. 111, Abb. 40.

⁸⁶ Marcus 1996, S. 71-73.

⁸⁷ Sefer Chassidim, Ms. Parma, Nr. 775.

⁸⁸ Sefer Chassidim, Ms. Parma, Nr. 820; Machsor Vitry Nr. 508.

⁸⁹ London, British Library, Add. MS 19776, fol. 72v. Abbildung in Nachama/Sievernich 1991, S. 430, Beschreibung auf S. 429. Ein Lehrer mit Rute auch in der Sarajevo-Haggada, Aragon 1350; Abbildung in Europas Juden 2004, S. 51. Das Siegel von Höxter von 1365 und eine weitere christliche Darstellung von 1486 bei Engel 2006, S. 105 und S. 109 Abb. 39.

⁹⁰ Engel 2006, S. 107, 112.

der Kinder zu sein, aber wenn nötig, gerecht und angemessen zu strafen.⁹¹ Auch das Schlagen mit Büchern war verpönt, allerdings mindestens ebenso sehr zum Schutz der Bücher wie zu dem der Kinder.⁹² Die Unterrichtsstunde hatte eine bestimmte Länge, worauf auch die Sanduhr in der Illumination des Coburger Pentateuch hinweist. Rabbi Israel von Brünn forderte, dass die Uhr vom Schüler zur Verfügung gestellt werden musste,⁹³ was die asymmetrischen materiellen Verhältnisse zwischen Schüler und Lehrer ebenso illustriert wie die beschuhten Füße des Schülers gegenüber dem barfußigen Lehrer in der Abbildung. Gemeinsam in christlichen und jüdischen Schulszenen sind die erhöhte Sitzposition des Lehrers und die Platzierung der Schüler zu seinen Füßen auf dem Boden oder niedrigen Bänken. Augenfalliger Unterschied ist der Ort des Unterrichts: zahlreiche christliche Darstellungen verlegen den Unterricht in einen durch stilisierte Gotik angedeuteten Kirchenraum.⁹⁴ Vielleicht in bewusster Abgrenzung dazu spielt die jüdische Schüler-Lehrer-Szene im Freien, mittelalterliche städtische Gebäude, eventuell die Synagoge, befinden sich im Hintergrund. Möglicherweise symbolisieren die Blumen im Vordergrund die Hoffnung auf den „Spross Davids“, den Messias, zu dessen Kommen das Lernen beiträgt.

Der Lehrer sollte seinen Schülern nicht nur Bildungstechniken und Wissen vermitteln, sondern auch die Wertvorstellungen der Religion und Gesellschaft, die er selbst als Vorbild an Sittlichkeit und Frömmigkeit verkörpern sollte.⁹⁵ Auch das christliche Schulwesen, vor allem an den geistlichen Schulen, verstand seine Aufgabe in der „Hinwendung zu einer bestimmten Lebensform oder einem Vorbild“.⁹⁶ Der ideale Lehrer, ob christlich oder jüdisch, vermittelte über das Wissen hinaus die Annäherung an die Weisheit Gottes, und damit nichts weniger als die Wahrheit.⁹⁷

Wie richtungsweisend in diesem Sinne das Lernen für die kindliche Charakterbildung sein konnte, beschreibt in erstaunlich moderner Weise der Sefer Chassidim und betont damit die Bedeutung eines guten Kinderlehrers:

„Und mit deinem ganzen Vermögen erwirb dir Einsicht (Sprüche 4, 7) – damit er einen Lehrer hat, der weiß, obwohl er nur Hebräisch lernt, muss er verstehen, was er lernt. Und wenn er die Bibel (*Mikra*, wörtlich: Schrift) lernt, muss er den Jungen verstehen machen, wie die Tora zu ehren ist; wenn er zu den Worten der Gottesfurcht kommt und lernt, dass Er der Schöpfer

⁹¹ Blessing 2005, S. 87.

⁹² Sefer Chassidim, Ms. Parma, Nr. 662; Ms. Bologna Nr. 873 und 972, in Güdemann 1888/1966, Bd. 1, S. 191 und 189.

⁹³ Israel me-Bruna Nr. 116.

⁹⁴ Kintzinger 2003, S. 39.

⁹⁵ Kanarfogel 1985, S. 30.

⁹⁶ Wendehorst 1986, S. 9.

⁹⁷ Kintzinger 2004, S. 8-12.

der Himmel ist und der, der gibt und ernährt. Und wenn er größer ist, soll er ihn lehren, dass es die Unterwelt (*Gehinom*) und das Paradies gibt, denn das Herz der Kinder ist groß wie das Herz der Erwachsenen im Traum, sie glauben, dass alles wahr ist. Deshalb glauben die Kinder, dass alle deine Worte wahr sind, bevor sie sich an schlechte Freunde gewöhnen.“⁹⁸

Der Lehrer sollte die Fähigkeiten seiner Schüler einschätzen können und sie weder über- noch unterfordern. Die Lernziele sollten der Kapazität der Kinder angepasst werden:

„Gewöhne einen Knaben an seinen Weg, so lässt er auch nicht davon ab, wenn er alt wird (Sprüche 22, 6): Wenn du siehst, er hat Erfolg bei der Bibel, aber nicht beim Talmud, so drücke ihn nicht zum Talmudlernen, und wenn er den Talmud versteht, drücke ihn nicht, die Schrift zu lernen. In dem, was er kann, erziehe ihn.“⁹⁹

4. Erziehung der Mädchen und Bildung der Frauen

Spätestens zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr erfolgte die Kindererziehung geschlechterspezifisch. Die Knaben hielten sich, wie beschrieben, oft beim Vater in der Synagoge oder in der Lehrstube auf. Die Mädchen wurden von den weiblichen Verwandten und Haushaltsangehörigen auf ihre Aufgaben als jüdische Ehefrau und Mutter, welche die weiblichen Reinheitsgebote und die Speisegesetze zu beachten hat, vorbereitet. Schon in der Kindheit erfolgte also die Weichenstellung zur Exklusion der Frauen von öffentlichen Positionen, Ämtern und Ehren, die in der Synagoge, am Gericht und im Beratungsgremium durch angewandte Gelehrsamkeit erworben werden konnten.

Aufgrund ihrer Haushalts- und Erziehungspflichten sind jüdische Frauen mit drei Ausnahmen von allen positiven und zeitgebundenen Geboten ausgenommen, nur die Verbote haben für sie Geltung.¹⁰⁰ Unter die positiven Gebote fallen auch das Lernen der Tora und das dafür nötige Studium der hebräischen Sprache, obwohl, vermutlich nicht als einzige Ausnahme, Eleasar von Mainz in seinem Testament von 1357 Toraunterricht auch für seine Töchter verfügte.¹⁰¹ Auch der Sefer Chassidim empfahl den Vätern, für die religiöse Bildung ihrer Töchter Sorge zu tragen, damit sie die Gebote befolgen könnten, jedoch nicht in

⁹⁸ Ein in Mischna und Talmud formuliertes Lernziel ist, „dem Abtrünnigen zu antworten“, also gegenüber Apostaten überzeugende Argumente vorbringen zu können (Pirke Awot II, 19; bSanhedrin 38b).

⁹⁹ Sefer Chassidim, Ms. Parma, Nr. 824.

¹⁰⁰ Mischna, Kidduschin I, 7. Die drei Ausnahmen sind das Anzünden der Kerzen am Schabbat und an den Feiertagen, das Absondern der *Challa* (Teighebe) beim Backen, und das Beachten der Reinheitsgesetze (Taitz 1992, S. 61; Grossman 2004, S. 178-180).

¹⁰¹ Marcus 1965, S. 315.

hebräischer Sprache.¹⁰² Geistlichen Mädchenunterricht wie in einigen Pfarrschulen oder bei den Beginen gab es für jüdische Mädchen nicht, und auch keine religiöse Weiterbildung, wie sie Nonnen zugänglich war.¹⁰³ Im Allgemeinen oblag die religiöse Wissensvermittlung an die Mädchen dem Gutdünken der Erziehungsberechtigten und sie erfolgte auf umfassende Weise mündlich, außerinstitutionell und durch vorbildhafte Handlungen und Haltungen der Mütter und weiblichen Familienmitglieder.

Frauen nahmen zwar am Gottesdienst teil, aber hinter Vorhängen oder in durch Holzanbauten oder steinerne Zubauten vom Zentralraum separierten Frauensynagogen, welche nur durch schmale Sehschlitze mit dem Hauptraum der Männer verbunden waren.¹⁰⁴ Auf welche Weise in diesen Räumen das Frauengebet abgehalten wurde, wissen wir nicht. Einige wenige Frauen, Dolce von Worms, Urania von Worms und Richenca von Nürnberg sind als Vorbeterinnen und Unterweisende von Gebeten erwähnt.¹⁰⁵ Urania war laut ihrer Grabsteininschrift die Tochter

„des Chawer Abraham, des Oberhaupts der Sänger, sein Gebet war zur Pracht. Mit der Schönheit seiner Stimme betete er in Annehmlichkeit für sein Volk. Und sie, auch sie sang mit melodischer Stimme für die Frauen Pijutim (religiöse Dichtungen), und ihr Gebet sei ihr zum Schutz ...“¹⁰⁶

Jiddisch verfasste Frauengebetbücher erschienen erst ab Ende des 16. Jahrhunderts im Druck.¹⁰⁷

Hebräische Autorinnen kennt das mittelalterliche Aschkenas nicht, auch nicht in der Landessprache schreibende. Einzelne Frauen konnten das Bildungsangebot in Rabbinerhaushalten in Anspruch nehmen, Lehrinhalte und Niveau sind aber nicht überliefert. Israel Isserleins Schwiegertochter Redel lernte bei einem älteren Gelehrten namens Judel Sofer, von dem Josef bar Mosche anmerkt, dass er verheiratet war und dass der Unterricht in einem frequentierten Raum stattfand, sodass das Verbot des Alleinseins (*jichud*) von nicht miteinander verheirateten Paaren nicht verletzt wurde.¹⁰⁸ Von höherer Bildung zeugen einige wenige von Frauen verfasste Rechtsanfragen an Rabbiner: Hendlein, Witwe des Paltiel Katz von Breslau, wandte sich wegen der Auszahlung ihrer

¹⁰² Sefer Chassidim, Ms. Parma, Nr. 835, 1501, 1502; Borchers 1998, S. 26-28.

¹⁰³ Kammeier-Nebel 1996, S. 80; Hasebrink 1996.

¹⁰⁴ Zur Ausgrenzung aus der Synagoge siehe Keil 2004b, S. 87-89 und Dies. 2004, S. 349-352; Cohen 1992.

¹⁰⁵ Taitz 1992, S. 64; Baskin 2001.

¹⁰⁶ Grossman 2001, S. 289; Ders. 2004, S. 169; 181.

¹⁰⁷ Berger 1992.

¹⁰⁸ Leket Joscher II, S. 37.

Ketubbasumme¹⁰⁹ an Israel Isserlein und er antwortete ihr, zuerst in ungeduldigem Tonfall und im zweiten Brief mit großer Hochachtung.¹¹⁰ Maharil erteilte einer gewissen Lea in einem seitenlangen Gutachten zu einer komplizierten Ehe- und Erbrechtsangelegenheit Rechtsauskunft, beklagte aber, dass sie seine Argumente nicht verstanden habe und er alles wiederholen müsse.¹¹¹ In beiden Responsen bezeugen die Hinweise auf die talmudischen und mittelalterlichen rabbinischen Quellen die Bildung der Fragestellerin; Lea war, wie Maharil erwähnt, die Tochter eines nicht näher genannten Gelehrten.

Besondere Bildung und Fertigkeit bewiesen die wenigen Frauen, ebenfalls alle aus führenden Rabbinerfamilien, welche Kopien von Manuskripten anfertigten. In Ahrweiler kopierte 1454 Fromet, Tochter des Gelehrten Issachar und Ehefrau des Samuel bar Moses „für diesen in bemerkenswert schöner Handschrift ein halachisches Kompendium“.¹¹² 1406 ist in Erfurt die Schreiberin Bela bezeugt. Hanna, als Tochter des Rabbiners und Kabbalisten Menachem Zion aus einer alten rheinischen Gelehrtenfamilie stammend, beendete am 10.6.1386 nach zweijähriger Arbeit die Abschrift des religionsgesetzlichen Werkes *Sefer Mizwot Katan (Semak)* in Köln.¹¹³

Nach jetzigem Wissensstand durfte nur eine einzige Frau ihr überragendes Wissen auch weitergeben: Mirjam, die Tochter Salomo Schapiras und Ehefrau von Aaron Luria. Sie unterrichtete sogar die Bachurim ihres Mannes, allerdings hinter dem züchtigen Schutz eines Vorhangs.¹¹⁴ Die Darmstädter Pessachhaggada aus Deutschland vom Ende des 15. Jahrhunderts zeigt in zwei ganzseitigen und sehr detaillierten Illuminationen lesende und mit Männern diskutierende Frauen.¹¹⁵

Im Allgemeinen waren sich die rabbinischen Autoritäten jedoch einig, dass Frauen des Hebräischen nicht mächtig waren: „Frauen verstehen die heilige Sprache nicht“, stellte Izchak Or Sarua lakonisch fest.¹¹⁶ Frauen standen in dieser Hinsicht mit den ungebildeten Männern der Unterschicht auf einer Stufe,

¹⁰⁹ Die Höhe der *Ketubba* wird im gleichnamigen Ehevertrag festgelegt und bei Verwitwung oder schuldloser Scheidung ausbezahlt.

¹¹⁰ Israel bar Petachja, *Pesakim u-Khetawim* Nr. 260 und 261.

¹¹¹ Maharil, *Sche'elot u-Teschuwot* Nr. 76/2, 3, Nr. 75 und der Beginn von 76.

¹¹² *Germania Judaica* 1987, S. 5, 13b Nr. 2.

¹¹³ *Germania Judaica* 1987, S. 313, 13b Nr. 4, S. 637, 13b Nr. 7.

¹¹⁴ Breuer/Guggenheim 2003, S. 2109. Bei den ebd., Anm. 180, angeblich in Israel Bruna Nr. 114 erwähnten Kinderlehrerinnen handelt es sich um Hebammen. Zu Mirjam siehe Yuval 1988a, S. 249-252.

¹¹⁵ Hessische Landes- und Hochschulbibliothek Darmstadt, Inv. Nr. Cod. or. 8, Abbildung in *Europas Juden* 2004, S. 19.

¹¹⁶ *Sefer Or Sarua*, Teil 1, S. 58, Nr. 186.

doch konnten sie, indem sie ihren Söhnen oder Ehemännern das Studium finanziell ermöglichten oder durch praktische Arbeit erleichterten, gleichsam selbst in die „männliche“ und heilige Aura der Gelehrsamkeit gelangen: „Jene Frauen von Gelehrten, die Tag und Nacht das Kommen ihrer Männer aus dem Lehrhaus erwarten und ihnen dann zu essen und zu trinken geben, sind genau so, als wenn sie selbst lesen und lernen“, schrieb Maharil in Wiedergabe eines Talmudzitats.¹¹⁷

Wenn Mädchen auch keinen regulären Unterricht erhielten und Frauen sich daher nicht am Gelehrten Diskurs beteiligen konnten, verfügten sie doch über umfangreiches halachisches Wissen. Dieses wurde zwar nicht wie bei den Männern institutionalisiert und schriftlich weitergegeben und stellte auch kein „herrschaftsrelevantes Wissen“ dar, trug jedoch zur jüdischen Identität für Individuum und Kollektiv maßgeblich bei. Zwar war der „Raum“ dieses Wissens in erster Linie das Haus und die Familie, entsprach also den typischen Geschlechterzuschreibungen der Zeit, für die religiöse Familienehre war es jedoch äußerst relevant und daher doch wieder „mächtig“.¹¹⁸ Die Haushaltsführung nach den Gesetzen der Kaschrut, die Gestaltung der Feiertage, vor allem des Schabbat mit seiner wegen des Arbeitsverbots notwendigen Logistik, und die Reinigung des Hauses von allem Gesäuerten oder Gärenden (*Chomez*) zu Pessach verlangten eine umfassende und detaillierte Kenntnis der Vorschriften und die entsprechend frühe Orthopraxie. Israel Isserleins Ehefrau Schöndlein, die sicher wie ihr Gemahl aus einer führenden jüdischen Familie kam, konnte ihr eigenes Zimmer selbst nach Chomez untersuchen und benötigte dafür nicht die Bestätigung ihres Mannes.¹¹⁹ Sie beantwortete auch eine jiddische Anfrage einer Frau mit einer ungeklärten Blutung, nachdem sie zuvor ihren Rabbinersgatten um sein Gutachten gefragt hatte.¹²⁰ Maharil befragte in Angelegenheiten der Kaschrut seine Schwester Bondlin und berief sich in den entsprechenden Entscheiden auf ihre Autorität.¹²¹

¹¹⁷ bBerachot 17a; Sefer Maharil, S. 601f. Nr. 9.

¹¹⁸ Bosshart-Pflüger 2004, S. 15f.

¹¹⁹ Im übrigen Haus untersuchten allerdings, der Halacha entsprechend, nur Männer: Leket Joscher I, S. 80; dazu Grossman 2004, S. 189f.

¹²⁰ Leket Joscher II, S. 19.

¹²¹ Maharil, Sche'elot u-Teschuwot Nr. 58.

5. Handlungswissen und Berufsausbildung

In die Berufsausbildung von christlichen Mädchen in Handwerkszünften, insbesondere den wenigen weiblichen und jenen mit einem hohen Frauenanteil, sowie jenen aus Kaufmannsfamilien, geben einige Arbeiten guten Einblick.¹²² Die Berufe des Kaufmanns und des Geldleihers weisen Ähnlichkeiten auf, grundlegend unterschiedlich war jedoch, dass christliche Kaufmannstöchter wie ihre Brüder Elementarunterricht in Pfarr- oder städtischen Schulen erhielten,¹²³ während jüdischen Buben und Mädchen soweit bis jetzt bekannt weltlicher Schulbesuch nicht möglich war. Sie lernten die grundlegenden Fähigkeiten für eine spätere Mitwirkung im Geschäft, also Rechnen, Schreiben, Lesen, Warenkunde und Buchführung, in ihren Herkunfts- oder Schwiegerfamilien. Die reibungslose Übernahme des Betriebs durch die Witwen bestätigt diese These auch für die Mädchen.¹²⁴ Schnittpunkt zwischen Halacha und Berufswelt war die Ausstellung von Geschäftsurkunden, welche nach jüdischem Recht durch die eigenhändige hebräische Unterschrift beglaubigt werden mussten. Auch Jüdinnen unterschrieben ihre Urkunden selbst und oft in flüssiger Schrift.¹²⁵ Christliche Kauffrauen waren auch religiös gebildet, was sich beispielsweise an den Büchern zeigt, die sie bei einem Eintritt ins Kloster mitbrachten.¹²⁶ Wie unter christlichen Frauen wurden auch Kenntnisse in Geburtshilfe und Heilkunde mündlich tradiert, welche für manche Jüdinnen aus Ärztefamilien zum Beruf werden konnten: Im spätmittelalterlichen Aschkenas wirkten einige Ärztinnen vor allem in der Augenheilkunde.¹²⁷

Zusammenfassung

Der Beitrag versuchte, einen Einblick in die religiösen, sozialen, finanziellen und organisatorischen Grundlagen von Kinderunterricht im spätmittelalterlichen Aschkenas zu geben und Fragen nach beruflicher und sozialer Wirkung von religiöser Bildung und halachischem Wissen zu beantworten. Da das rabbinische Judentum nach der Zerstörung des Jerusalemer Tempels das Torastudium als Ersatz für die dort dargebrachten Opfer sah und ihm heilsmächtige Wirkung

¹²² Wensky 2005; Engel 2006, S. 235-241.

¹²³ Kammeier-Nebel 1996; Wensky 1999.

¹²⁴ Keil 1999, S. 36; Dies. 2003, S. 42f.:

¹²⁵ Keil 2003, S. 43-47.

¹²⁶ Kammeier-Nebel 1996, S. 89.

¹²⁷ Keil 2004a, S. 146, 151; Treue 2002, S. 173, 184-187.

zuschrieb, erhielt auch die sozial wenig bedeutende Gruppe der Kinder – allerdings nur der männlichen – einen Anteil an Ehre und Prestige der Gelehrten. Allerdings wirkte sich die immense Bedeutung des Lernens nur gering auf den sozialen Status der Kinderlehrer aus: Sie gehörten mit den Dienstboten zur schlecht bezahlten, kaum rechtlich abgesicherten und wenig angesehenen Unterschicht der jüdischen Gesellschaft. Ihre in einigen Talmudzitaten gepriesene Mitwirkung am Erlösungswerk mag diese niedrige Stellung ein wenig kompensiert haben.

Mit dem Ausschluss vom Bildungscurriculum war auch Frauen der hoch angesehenen Gelehrtenstatus nicht zugänglich und sie konnten sich einen Anteil an dieser Ehre nur durch selten bezeugte eigene Gelehrsamkeit und vor allem durch die Unterstützung des Studiums erwerben. Mit ihrem durch Orthopraxie erworbenen Wissen trugen sie jedoch zur Familien- und damit auch zur kollektiven Ehre bei. Weltliche Bildung und Berufsausbildung erfolgten für beide Geschlechter außerinstitutionell und wurden innerhalb der Familie mündlich tradiert.

Quellen und Literatur

Edierte Quellen

- Andernacht, D.: Regesten zur Geschichte der Juden in der Reichsstadt Frankfurt am Main von 1401-1519. Forschungen zur Geschichte der Juden, Abt. B: Quellen, Band 1, 3 Teile. Hannover 1996.
- Assaf, S. (Hg.): Quellen zur Geschichte der Erziehung in Israel. Vom Beginn des Mittelalters bis zur Aufklärung (hebr.), 2 Bände. Tel Aviv 1954, neu aufgelegt und bearbeitet von S. Glik. New York/Jerusalem 2002.
- Hagahot Maimoniot zu Maimonides, Mischne Tora. Hg. von Ch. Waagschal, 2. Band. Jerusalem 1985.
- Hilchot u-Minhage Rabbi Schalom me-Neustadt. Hg. von S. Spitzer. 2. erw. Aufl. Jerusalem 1997.
- Israel bar Petachja: Sefer Terumat ha-Deschen ha-schalem. 1. Teil: Sche'elot u-Teschuwot, 2. Teil: Pesakim u-Khetawim, 3. Teil: Teschuwot Chadaschot. Hg. von S. Abitan. Jerusalem 1991.
- Israel me-Bruna: Sefer Sche'elot u-Teschuwot. Hg. von M. Herschler. Jerusalem 1959/60.
- Izchak bar Mosche: Sefer Or Sarua, 1 und 2. Teil. Schitomir 1862 (repr. Tel Aviv 1976).
- Jakob Weil: Sche'elot u-Teschuwot. Hg. von I. Sela. Venedig 1549 (repr. Jerusalem 1988).
- Josef Jossel bar Mosche: Leket Joscher. Hg. von J. Freimann. Berlin 1903 (repr. Jerusalem 1964, 2 Teile in einem Band).
- Kirchner, P. Ch.: Jüdisches Ceremoniel. Vermehret und mit Anmerkungen erläutert von S. J. Jungendres. Nürnberg um 1730 (repr. Hildesheim/New York 1974).
- Maharil (Jakob Molin): Sche'elot u-Teschuwot. Hg. von I. Satz. Jerusalem 1979.
- Marcus, J.: The Jew in the Medieval World. A Source Book. New York 1938 (repr. Westport, Conn. 1965).

- Meir bar Baruch von Rothenburg: Sche'elot u-Teschuwot, Band 2. Hg. von R. S. Rabinowitz. Lemberg 1860 (repr. Jerusalem 1986).
- Meir bar Baruch von Rothenburg: Sche'elot u-Teschuwot, Band 3. Hg. von M. A. Bloch. Prag/Budapest 1895 (repr. Jerusalem 1986).
- Mosche Minz: Sche'elot u-Teschuwot. Hg. von J.S. Dumaw, 2 Bände. Jerusalem 1991.
- Sefer Chassidim (Ms. Parma). Hg. von J. Wistinetzki. Berlin 1894.
- Sefer Chassidim (Ms. Bologna). Hg. von R. Margalit. Jerusalem 1957 (repr. 1969/70).
- Sefer Maharil. Minhagim schel Rabenu Jakob Molin. Hg. von S. Spitzer. Jerusalem 1989.

Lexica

- Encyclopaedia Judaica. Band 1-17. 4. Aufl., Jerusalem 1978.
- Jüdisches Lexikon. Berlin 1927, 2. Aufl. (repr. Frankfurt a. M. 1987).

Sekundärliteratur

- Baskin, J.: *Dolce of Worms: The Lives and Deaths of an Exemplary Medieval Jewish Woman and Her Daughters*. In: Fine 2001, S. 429-437.
- Baumgarten, E.: *Mothers and Children. Jewish Family Life in Medieval Europe*. Princeton/Oxford 2004.
- Beider, A.: *A Dictionary of Ashkenazic Given Names. Their Origins, Structure, Pronunciation, and Migrations*. Bergenfield/New Jersey 2001.
- Berger, S. Z.: *Tehines: A Brief Survey of Women's Prayers*. In: Grossman/Haut 1992, S. 73-83.
- Blessing, B.: *Konzepte der Elementarbildung und die Lebenswelt der Lehrer deutscher Schulen. Das Regensburger Beispiel von der Reformation bis 1750*. In: Hanschmidt/Musolf 2005, S. 73-92.
- Borchers, S.: *Jüdisches Frauenleben im Mittelalter. Die Texte des Sefer Chasidim*. Frankfurt a. M./Berlin u.a. 1998.
- Bosshart-Pflüger, C. (Hg.): *Geschlecht und Wissen. Beiträge der 10. Schweizerischen Historikerinnentagung 2002*. Zürich 2004.
- Breuer, M./Guggenheim, Y.: *Die jüdische Gemeinde, Gesellschaft und Kultur*. In: Maimon, A./Breuer, M./Guggenheim, Y. (Hg.): *Germania Judaica*, Bd. III/ 3. Tübingen 2003, S. 2079-2138.
- Breuer, M.: *Einführung. In: Deutsch-Jüdische Geschichte in der Neuzeit* (Hg. im Auftrag des Leo Baeck Instituts von M. A. Meyer unter Mitwirkung von M. Brenner) 1.Bd.: M. Breuer/M. Graetz, *Tradition und Aufklärung. 1600-1780*. München 1996, S. 15-18.
- Cohen, E. M.: *The Teacher, The Father and the Virgin Mary in the Leipzig Mahzor*. In: *Proceedings of the Tenth World Congress of Jewish Studies*, Div. D, Vol. 2. Jerusalem 1990, S. 71-76.
- Cohen, S. J. D.: *Purity and Piety: The Separation of Menstruants from the Sancta*. In: Grossman/Haut 1992, S. 103-115.
- Engel, E.: *Städtisches Leben im Mittelalter. Schriftquellen und Bildzeugnisse*. Köln/Weimar/Wien 2006.
- Europas Juden im Mittelalter. *Ausstellungskatalog*. Hg. vom Historischen Museum der Pfalz Speyer. Speyer 2004.
- Fine, L. (Hg.): *Judaism in Practice. From the Middle Ages through the Early Modern Period*. Princeton 2001.
- Gennep, A. v.: *The Rites of Passages*. Chicago 1960. Deutsch: *Übergangsriten*. Frankfurt a. M. 1999.
- Graff, K.: *Die jüdische Tradition und das Konzept des autonomen Lernens*. Weinheim/Basel 1980.
- Grossman S./Haut R. (Hg.): *Daughters of the King. Women and the Synagogue*. Philadelphia/Jerusalem 1992.

- Grossman, A.: Pious and Rebellious. Jewish Women in Europe in the Middle Ages (hebr.). Jerusalem 2001.
- Grossman, A.: Pious and Rebellious. Jewish Women in Medieval Europe. Hannover/London 2004.
- Güdemann, M.: Geschichte des Erziehungswesens und der Cultur der abendländischen Juden während des Mittelalters und der neueren Zeit, Band 1-3. Wien 1888 (repr. Amsterdam 1966).
- Hanschmidt, A.: Elementarbildung und Berufsausbildung 1450 bis 1750. Inhalte und Institutionen. In: Hanschmidt/Musolff 2005, S. 19-46.
- Hanschmidt, A./Musolff, H.-U. (Hg.): Elementarbildung und Berufsausbildung 1450 bis 1750. Köln/Weimar/Wien 2005.
- Hasebrink, B.: Tischlesung und Bildungskultur im Nürnberger Katharinenkloster. Ein Beitrag zu ihrer Rekonstruktion. In: Kintzinger/ Lorenz/ Walter 1996, S. 187-216.
- Heweg, R. M.: „mit dreizehn Jahren zum Gebot“. Über das Verständnis von Kindheit und Jugend im frühen rabbinischen Judentum. In: Horn/Christes/Parmentier 1998, S. 55-74.
- Horn, K.-P./Christes, J./Parmentier, M. (Hg.): Jugend in der Vormoderne. Annäherung an ein bildungshistorisches Thema. Köln/Weimar/Wien 1998.
- Idel, M.: Vorwort zu J. Trachtenberg, Jewish magic and superstition: a study in folk religion. Cleveland/New York 1939 und 1961 (repr. Philadelphia, Pa 2004).
- Jaritz, G.: Zwischen Augenblick und Ewigkeit. Einführung in die Alltagsgeschichte des Mittelalters. Köln/Wien 1989.
- Kammeier-Nebel, A.: Frauenbildung im Kaufmannsmilieu spätmittelalterlicher Städte. In: Kleinau, E./Opitz, C. (Hg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt a. M./New York 1996, S. 78-90, 480-482, 549.
- Kanarfogel, E.: Attitudes toward Childhood. In: Blumenthal, D. R.: Approaches to Judaism in Medieval Times, Vol. II. Chico/California 1985 (Brown Judaic Studies 57), S. 1-31.
- Kanarfogel, E.: Jewish Education and Society in the High Middle Ages. Detroit 1992, S. 17-22.
- Keil, M.: „Maistrin“ und Geschäftsfrau. Jüdische Oberschichtfrauen im spätmittelalterlichen Österreich. In: Dies./Hödl, S. (Hg.): Die jüdische Familie in Geschichte und Gegenwart. Berlin-Bodenheim/Mainz 1999, S. 27-50.
- Keil, M.: Bet haKnesset, Judenschul. Die mittelalterliche Synagoge als Gotteshaus, Amtsraum und Brennpunkt sozialen Lebens. In: Wiener Jahrbuch für jüdische Geschichte, Kultur und Museumswesen 4 (1999/2000), S. 71-89.
- Keil, M.: Geschäftserfolg und Steuerschulden. Jüdische Frauen in österreichischen Städten des Spätmittelalters. In: Hödl, G./Mayrhofer, F./Oppl, F. (Hg.): Frauen in der Stadt. Linz 2003, S. 37-62.
- Keil, M.: Namhaft im Geschäft – unsichtbar in der Synagoge: die jüdische Frau im spätmittelalterlichen Aschkenas. In: Cluse, Ch. (Hg.): Europas Juden im Mittelalter. Beiträge des internationalen Symposiums in Speyer, 20.-25. Oktober 2002. Trier 2004, S. 344-354.
- Keil, M.: Lilith und Hollekreisch – Schwangerschaft, Geburt und Wochenbett im Judentum des deutschen Spätmittelalters. In: Dorffner, G./Horn, S. (Hg.): Aller Anfang – Geburt, Birth, Naisance. Tagungsband der 5. Wiener Gespräche zur Sozialgeschichte der Medizin. Wien 2004, S. 145 – 172 (2004a).
- Keil, M.: „Und sie gibt Nahrung ihrem Haus“. Jüdische Geschäftsfrauen im spätmittelalterlichen Aschkenas. In: Europas Juden 2004, S. 83-89-(2004b).
- Kintzinger, M.: Lehrplan und Lebenslauf. Der gebildete Bürger im Mittelalter. In: Keck, R./Wiersing, E. (Hg.): Vormoderne Lebensläufe – erziehungshistorisch betrachtet. Köln/Weimar/Wien 1994, S. 219-242.

- Kintzinger, M.: Scholaster und Schulmeister. Funktionsfelder der Wissensvermittlung im späten Mittelalter. In: Schwinges 1996, S. 349-374.
- Kintzinger, M./Lorenz, S./Walter, M. (Hg.): Schule und Schüler im Mittelalter. Beiträge zur europäischen Bildungsgeschichte vom 9. bis 15. Jahrhundert. Köln/Weimar/Wien 1996.
- Kintzinger, M.: Bildungsgeschichte in der Wissensgesellschaft? Historische Forschung zur Geschichte der Bildung und des Wissens im Mittelalter. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 6 (2000), S. 299-316.
- Kintzinger, M.: Wissen wird Macht. Bildung im Mittelalter. Ostfildern 2003.
- Kintzinger, M.: De magistro – Vom Lehrer des Mittelalters. In: Seibert, H./Thoma, G. (Hg.): Von Sachsen bis Jerusalem. Menschen und Institutionen im Wandel der Zeiten. Festschrift Wolfgang Giese. München 2004, S. 1-12.
- Kolatch, A. J.: Jüdische Welt verstehen. Sechshundert Fragen und Antworten. 4. Aufl., Wiesbaden 1999.
- Kraemer, D.: Images of Childhood and Adolescence in Talmudic Literature. In: Ders. (Hg.): The Jewish Family: Metaphor and Memory. Oxford 1989, S. 65-80.
- Germania Judaica III: 1350-1519. Hg. von Maimon, A./Breuer, M./Guggenheim, Y. Teil 1: Ortschaftsartikel Aach – Lychen. Tübingen 1987; Teil 2: Ortschaftsartikel Mährisch-Budwitz – Zwole. Tübingen 1995; Teil 3: Gebietsartikel, Einleitungsartikel und Indices. Tübingen 2003.
- Marcus, I. R.: Honey Cakes and Torah: A Jewish Boy Learns his Letters. In: Fine 2001, S. 115-130.
- Marcus, I. R.: Rituals of Childhood. Jewish Acculturation in Medieval Europe. New Haven/London 1996.
- Nachama, A./Sievernich, G. (Hg.): Jüdische Lebenswelten. Katalog zur Ausstellung. Berlin 1991.
- Necker, G.: Frauen, Bildung und Spiritualität. Aspekte jüdischer Binnenakkulturation im christlichen Mittelalter. In: Trumah. Studien zum jüdischen Mittelalter 12 (2002), S. 55-64.
- Raphael, F.: Die Hollekreisch im Elsaß. In: Weber, A./Friedländer, E./Armbruster, F. (Hg.): Mapot ... gesegnet, der da kommt. Das Band jüdischer Tradition. Ausstellungskatalog. Osnabrück 1997, S. 80-81.
- Roth, E.: Die Geschichte der jüdischen Gemeinden am Rhein im Mittelalter. In: Schilling, K. (Hg.): Monumenta Judaica. 2000 Jahre Geschichte und Kultur der Juden am Rhein. Handbuch. Köln 1963, S. 60-130.
- Schultz, M.: Der jüdische Gelehrte im vormodernen Europa. In: Keck, R. W./Wiersing, E./Wittstadt, K. (Hg.): Literaten – Kleriker – Gelehrte. Zur Geschichte der Gebildeten im vormodernen Europa. Köln /Wien 1996, S. 207-220.
- Spitzer, S.: Bne Chet. Die österreichischen Juden im Mittelalter. Eine Sozial- und Kulturgeschichte. Köln/Weimar/Wien 1997.
- Stemberger, G.: Kinder lernen Tora. Rabbinische Perspektiven. In: Gottes Kinder. Jahrbuch für Biblische Theologie 17 (2002), S. 121-137.
- Taitz, E.: Women's Voices, Women's Prayers: Women in the European Synagogues of the Middle Ages. In: Grossman/Haut 1992, S. 59-71.
- Talmage, F.: Angels, Anthems and Anathemas: Aspects of Popular Religion in Fourteenth-Century Bohemian Judaism. In: Walfish B. (Hg.): The Frank Talmage Memorial vol. II. Haifa 1992, S. 13-20.
- Ta-Shema, I.: Review on Ivan Marcus. In: Jewish Quarterly Review 87/1-2 (Jul.-Oct.1996), S. 233-236.
- Toch, M.: Die Juden im Mittelalterlichen Reich. 2. Aufl., München 2003.
- True, W.: Verehrt und angespien: Zur Geschichte jüdischer Ärzte in Aschkenas von den Anfängen bis zur Akademisierung. In: Würzburger medizinhistorische Mitteilungen 21 (2002), S. 139-204.

- Wendehorst, A.: Wer konnte im Mittelalter lesen und schreiben? In: Fried, J. (Hg.): Schulen und Studium im sozialen Wandel des hohen und späten Mittelalters. Sigmaringen 1986, S. 9-33.
- Wensky, M.: Mädchen- und Frauenbildung in der spätmittelalterlich-frühneuzeitlichen Stadt. In: Janssen, W./Wensky, M. (Hg.): Mitteleuropäisches Städtewesen in Mittelalter und Frühneuzeit. Köln/Weimar/Wien 1999, S. 21-40.
- Wensky, M.: Elementarbildung und Berufsausbildung von weiblichen Handwerkslehrlingen in Köln im 15. Jahrhundert, In: Hanschmidt/Musolff 2005, S. 209-224.
- Wünsch, T.: Religion und Magie in Ostmitteleuropa: Spätmittelalter und frühe Neuzeit. Ein Tagungsresümee. In: zeitenblicke 5/1 (2006), URL: http://www.dipp.zeitenblicke.de/2006/1/Wuensch/index_html (10.4.2006)
- Yuval, I. J.: Meir ben Baruch von Rothenburg (um 1220-1293), „supremus magister“. In: Tremml, M./Weigand, W. (Hg.): Geschichte und Kultur der Juden in Bayern – Lebensläufe. München/New York u. a. 1988, S. 21-24.
- Yuval, I. J.: Scholars in their Time. The Religious Leadership of German Jewry in the Late Middle Ages (hebr.). Jerusalem 1988 (1988a).
- Yuval, I. J.: Juden, Hussiten und Deutsche. Nach einer hebräischen Chronik. In: Haverkamp, A./Ziwe, F.-J. (Hg.): Juden in der christlichen Umwelt während des späten Mittelalters. Berlin 1992, S. 59-102.
- Yuval I. J.: A German-Jewish Autobiography of the Fourteenth Century. In: Jewish Intellectual History in the Middle Ages. Westport Conn. – London 1994 (Binah 3, hg. von J. Dan), S. 79-99.

Anschrift der Autorin:

Dr. Martha Keil, Institut für Geschichte der Juden in Österreich, Dr. Karl Renner-Promenade 22, A-3100 St. Pölten
e-mail: martha.keil@injoest.ac.at

Comenius auf den Schultern von Riesen? Zur Entstehungsgeschichte des Orbis pictus des Johann Amos Comenius im Kontext der Geschichte der Leselehrarten und der „Voces variae animantium“¹

1.

Der Orbis pictus (1. Ausgabe 1658) des Johann Amos Comenius (Komenský, 1592-1670) gehört zu den wichtigen Dokumenten der Bildungsgeschichte. Die bedeutsame Rolle dieses Schul- und Lehrbuches ist von der Forschung vielfach hervorgehoben worden – von Erziehungswissenschaftlern, Historikern und Philologen. Comenius und seine pädagogischen Projekte spielen darüber hinaus auch für das nationale Bewusstsein Tschechiens eine große Rolle. So befindet sich zum Beispiel auf der gegenwärtigen tschechischen 200-Kronen-Banknote auf der ersten Seite eine Abbildung des Comenius und auf der Rückseite eine phantastische Abbildung des Buches Orbis pictus.

Mit dem Orbis pictus erwarb sich Comenius schon kurz nach der ersten Ausgabe öffentlichen Ruhm. Zum ersten Mal wurde das Buch schon im Jahre 1658, also in dem Jahr, als es in Nürnberg bei Michael Endter veröffentlicht

¹ Der vorliegende Aufsatz ist am Friedrich-Meinecke-Institut der Freien Universität Berlin im Rahmen meines Humboldt-Stipendiums 2006 entstanden, für das Prof. Dr. Matthias Thumser mein Gastgeber war. Für Diskussion, Ratschläge und Kritik danke ich den Leitern und Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Forschungskolloquien von Prof. Dr. Mathias Thumser und von Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Mit dem Titel nehme ich auf einschlägige Texte zum Orbis pictus und zu den Leselehrarten Bezug (vgl. Toischer 1913, Fechner 1900, Wackernagel 1867); zum Topos „auf den Schultern von Riesen“ vgl. Merton 1980.

wurde², in der Magdeburger Schulordnung als Unterrichtsmaterial empfohlen³. Der *Orbis pictus* wurde zuerst in der lateinisch-deutschen Fassung publiziert. Er wurde bald in viele Sprachen, unter anderem ins Englische, Französische, Böhmische, Polnische, Ungarische, Russische, Japanische, übersetzt und wurde noch im 19. Jahrhundert in veränderten Fassungen und unter verschiedenen Titeln als Schul- und Lehrbuch benutzt.⁴ Kein anderes Schul- und Lehrbuch in der europäischen Bildungsgeschichte hat eine solche Karriere gemacht – nur die *Ars minor* von Aelius Donatus⁵ kann man damit vergleichen.

Umso mehr verwundert, dass bis jetzt noch keine vollständige kritische Ausgabe des Textes vorliegt. Zur Verfügung stehen bisher nur die Nachdrucke der ersten Ausgabe mit den für die Forschung weiterhin wichtigen Vor- und Nachworten der jeweiligen Herausgeber zur Entstehungsgeschichte des *Orbis pictus* und zu seinen Vorläufern.⁶ Ein kritischer Apparat zum Text und zu den Abbildungen fehlt leider.

Die erste wichtige Darstellung zur Entstehungsgeschichte des *Orbis pictus* hat 1913 Wendelin Toischer publiziert⁷. Seine Thesen werden in der Forschungsliteratur bis zur Gegenwart wiederholt,⁸ da eine kritische Ausgabe des lateinischen Textes, anhand derer diese Thesen überprüft werden könnte, derzeit nicht vorliegt. Daher sind die Traditionslinien und Vorläufer, auf die der *Orbis pictus* Bezug nimmt, bislang ungeklärt bzw. haben zu der Vorstellung von einer Singularität und besonderen Modernität des *Orbis pictus* geführt. Ich möchte an diesem Punkt eigene Forschungsergebnisse vorstellen, die diese Vorstellung in Frage stellen.

Die Analyse des Textes des *Orbis pictus* führt zu dem Schluss, dass Comenius dafür sehr intensiv den Text seiner *Janua linguarum* benutzt hat, weshalb hier zunächst auf dieses Werk und seinen Kontext eingegangen werden soll. Im Folgenden wird darum zunächst (2.) die *Janua linguarum* vorgestellt, insoweit sie die Entstehung und Konzeption des *Orbis pictus* betrifft.

Das lebendige Alphabet gehört zu den methodisch wichtigsten und innovativsten Teilen des *Orbis pictus* – wegen der Anschauungs- und Lautiermethode,

² Comenius 1658. Die bis heute erhaltenen Exemplare beschreibt Pilz 1967, S. 76-86. Vgl. auch Poppenheim 1892.

³ Vgl. Golz/Korthaase/Schäfer 1996, S. 40.

⁴ Die vollständige Bibliographie der Ausgaben des *Orbis Pictus* findet sich bei Pilz 1967. Vgl. für Polen Osieńska 1972, Nr. 86, S. 117-129.

⁵ Gesamtkatalog der Wiegendrucke (GW), hier: GW 966, 3385-3387, 8399, 8400, 8674-9038.

⁶ Comenius 1910; Comenius 1964; Komenský 1970; Comenius 1978.

⁷ Vgl. Toischer 1913, S. 170-171.

⁸ Vgl. Běcková 1970, S. 272ff.; Nezel 1996.

die hier, nach dem Vorbild der Natur, praktisch ausgeübt wurde. Es erwies sich, dass Comenius dafür nicht seinen eigenen originellen lateinischen Text benutzt hat, sondern an die längere Tradition literarischer Texte, die sog. „*voces variae animantium*“ angeknüpft hat. Seine Innovation bestand darin, dass er diese Tradition in den Anfangsunterricht und nach seiner Methodik, vor allem nach der Anschauungsmethode und nach dem Vorbild der Natur, eingefügt und mit Bildern verbunden hat.

2.

Eines der Ergebnisse der Forschungen zum *Orbis pictus* ist, dass dieser eine inhaltliche und didaktische Fortsetzung der vorauslaufenden Schul- und Lehrbücher des Comenius darstellt, also der *Janua linguarum* (1631)⁹ und des *Vestibulum* (1636)¹⁰. Daher wird in dem vorliegenden Beitrag auch die Frage der Traditionslinien und Vorläufer besonders der *Janua linguarum* als Comenius' frühestem Schul- und Lehrbuch behandelt. Es ist bekannt, dass die *Ianua linguarum* (1611) des irischen, in Spanien wirkenden Jesuiten William Bathe¹¹, die Comenius durch Jan Jonston (1603-1675)¹² ungefähr 1628 im polnischen Leszno (dt. Lissa in Großpolen) kennengelernt hatte¹³, eine wichtige Quelle für Comenius' Schul- und Lehrbücher war.

Die lateinisch-spanische *Ianua linguarum* (1611) von Bathe hat noch vor 1631, das heißt noch vor der ersten Ausgabe der *Janua linguarum* von Comenius, in Europa große Aufmerksamkeit als Schul- und Lehrbuch gefunden. Sie wurde schnell ins Englische, Portugiesische, Französische, Italienische, Deutsche, Alt-Griechische und Alt-Hebräische übersetzt, weiter bearbeitet (vor allem von Issak Habrecht und von Caspar Schoppe S.J. als *Mercurius*) und als Sprachlehrbuch benutzt.¹⁴ Die Menge der Übersetzungen vervielfältigte sich rasch: Bereits 1629 wurde die *Ianua linguarum* von Isaak Habrecht in Straßburg paral-

⁹ Comenius 1631; Comenius 1656; kritische Ausgabe Comenius 1959; auch Comenius 1986. Der neuzeitliche Titel *Janua linguarum* kann auf den Titel der spätmittelalterlichen Bearbeitung der *Ars minor* von Aelius Donatus zurückgeführt werden, wo im Incipit des kurzen, aus acht Versen bestehenden, mittelalterlichen Gedichts am Anfang des Schultextes schon von der Tür (*janua*) die Rede ist: „*Ianua sum rudibus primam cupientibus artem [...]*“ (vgl. Schmitt 1969, bes. S. 74-80).

¹⁰ Comenius 1986 (b).

¹¹ William Bathe 1611. Mathúna 1986, bes. S. 77-110.

¹² Polski Słownik Biograficzny 1964-65, S. 268-270.

¹³ Jonston 1667, S. a 4-a 4 v. Bieńkowski 1998, S. 32.

¹⁴ Mathúna 1986, S. 84-110.

lel in sechs Sprachen publiziert. Das Interesse an einem praktikablen und erfolgversprechenden Sprachunterricht war hoch, ging es doch um den Anspruch, mit einem solchen Schul- und Lehrbuch schnell und erfolgreich eine oder mehrere Fremdsprachen zu erlernen. Für den Jesuiten William Bathe waren sicherlich die Missionsaktivitäten seines Ordens der entscheidende Impuls für die Erarbeitung eines solchen Lehrbuches gewesen.¹⁵ Darüber hinaus hatten die Kolonialmächte bzw. die in den Kolonien engagierten Kaufleute ebenso wie die Herrscher und der Adel daran großes Interesse. So wurde noch vor Comenius' *Janua linguarum* die *Ianua linguarum* von William Bathe in Spanien, Portugal und England sowie in den Sprachgrenzzonen (z.B. in Straßburg) publiziert, in denen ebenfalls ein hoher Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen (aus politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Gründen) vorhanden war. Auch in den Sprachgrenzzonen Ostmitteleuropas war der Bedarf an einem erfolgversprechenden Fremdsprachenunterricht sehr aktuell.¹⁶ Comenius hat diese Lücke mit seinen Schul- und Lehrbüchern, zuerst mit der *Janua linguarum* und später mit dem *Orbis pictus*, entdeckt und genutzt.

Der Kernpunkt der neuen Methode der *Ianua linguarum* von Bathe war, dass die Schüler möglichst selbstständig, d.h. mit einem eigenen und deswegen auch billigen Schul- und Lehrbuch in den Händen, aus der Kenntnis der jeweiligen Volkssprache heraus mit Unterstützung eines Lehrers oder Erziehers schnell und einfach das Lateinische lernen können sollten. Das korrespondierte mit den sozialen und intellektuellen Bedürfnissen der Zeit, Fremdsprachen, zunächst das Lateinische, ohne einen mehrjährigen Besuch einer entsprechenden Klosterschule oder städtischen Schule, zu erlernen.¹⁷ Die kurzen Sequenzen wurden parallel auf Latein und in der jeweiligen Volkssprache gedruckt, so dass die Schüler nachprüfen konnten, ob sie den lateinischen Text richtig verstanden hatten. Didaktisches Prinzip war, jedes Wort nur ein einziges Mal zu benutzen – mit Ausnahme unumgänglicher Verbindungswörter. Am Ende des Buches befand sich ein Register mit allen Wörtern auf Lateinisch und auf Spanisch und mit einem kurzen grammatikalischen Kommentar. Auf diese Weise konnte das gesuchte Wort in seinem Kontext rezipiert werden, so dass die *Ianua linguarum* auch wie ein Wörterbuch benutzt werden konnte.

Comenius publizierte seine *Janua linguarum* zunächst zweimal anonym nur auf Latein (Lesnae = Leszno/Lissa 1631; Leipzig 1632)¹⁸ bzw. nur auf Böh-

¹⁵ Bathe 1611, S. 7-9.

¹⁶ Vgl. Lubinus 1614, bes. S. [7]-[8].

¹⁷ Paulsen 1885, S. 311-312.

¹⁸ Comenius 1631/32/1959; vgl. Osirńska 1972, Nr. 17, S. 43-56.

misch (Léta = Leszno 1633)¹⁹ und Polnisch (Leszno 1633 – leider nicht erhalten). Die erste vielsprachige, deutsch-lateinisch-polnische Ausgabe seiner *Janua linguarum* veröffentlichte Comenius erst 1633 in Gdańsk/Danzig. Den Text ins Deutsche übersetzt hat Johann Mochinger, ins Polnische Andrzej Wegierski (Andreas Wegierscius).²⁰ Man kann dies so interpretieren, wie auch in der Forschungsliteratur geschehen, dass die Naturlehre und der „pädagogische Realismus“ für Comenius zunächst noch eine größere Rolle spielten als der vielsprachige Sprachunterricht²¹. Es ist auch möglich, dass die Böhmisches Brüder in Leszno, bei denen Comenius seine *Janua linguarum* zuerst publiziert hatte, gar kein Verständnis für die vielsprachige Unterrichtsmethode gehabt haben. Man kann auch nicht ausschließen, dass Comenius sich damals noch nicht für befähigt hielt, ein Sprachlehrbuch für den Schulunterricht in fremden Sprachen (Deutsch, Polnisch) zu veröffentlichen, und deswegen die deutsche und die polnische Fassung der Danziger Ausgabe der *Janua linguarum* von 1633 von „native speakers“ übersetzt wurde.

Im Vorwort seiner *Didactica magna* nennt Comenius seine wichtigsten Vorgänger: Wolfgang Ratke, Eilhard Lubinus, Christoph Helwig, Franz Ritter, Elias Bodinus, Philipp Glaum, Johann Valentin Andreae. Alle genannten Autoren waren allerdings eher Vordenker in Fragen seiner allgemeinen didaktischen Überlegungen als seiner Schul- und Lehrbücher. Die Frage ist aber, ob Comenius nicht auch die bereits vorhandenen Schul- und Lehrbücher zum Sprachenlernen als Vorbilder aufgenommen und benutzt hat und seine als innovativ gefeierten Texte in dieser Hinsicht daher weniger eine umfassende methodisch-didaktische Neuerung als eine geschickte Kompilation darstellen.

Comenius nennt keine Verfasser deutscher Schul- und Lehrbücher, obwohl schon lange vor ihm Bücher mit ähnlichen mnemotechnischen Anfangsunterrichtsmethoden existierten. Die wichtigsten stammten bereits aus dem 16. Jahrhundert²²: Valentin Ickelsamer (ca. 1534: Lautiermethode, d.h. phonetische Methode des synthetischen Leseunterrichts (erläutern), bzw. der Buchstabiermethode), Jacob Größbeutel (1534: Assoziation zwischen Buchstaben und ihren Formen mit Lauten von Tieren und Menschen), Peter Jordan (Leyenschal, Mainz 1533: Bilder, deren jedes dazu bestimmt ist, an den ersten Laut bzw. an den ersten Buchstabe des betreffenden Wortes zu erinnern: Ochs – o, Igel – i, Fisch – f, Hase – h, usw.), Ortolph Fuchssberger (1542: Lautiermethode von

¹⁹ Comenius 1633/1968.

²⁰ Bieńkowski 1998, S. 32.

²¹ Schaller 1967.

²² Vgl. Fechner 1900, S. 22-28.

Ickelsamer beeinflusst) und das anonyme Büchlein „Haimliche und verborgene Cancellen“ (Straßburg 1534 – die ABC-Bilder wie bei Peter Jordan).²³

Ickelsamer und Grüßbeutel haben ihre Schul- und Lehrbücher ungefähr zehn Jahre nach Martin Luthers Schrift „An die Ratherren aller Städte deutschen Lands, dass sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollen“ (1524) publiziert, die sehr wichtig für die Organisation und für den Aufbau evangelischer und deutscher Schulen war. Es ist bekannt, dass Schulen und das gedruckte Wort eine wichtige Rolle im Konfessionsstreit und in der Reformationspropaganda dieser Zeit spielten. Die vielen didaktisch-methodischen Neuerungen aus den dreißiger Jahren des 16. Jahrhunderts stehen in diesem Zusammenhang. Herrscher, Reformatoren, die evangelischen Gemeinden – etwas anders war die Interessenlage der katholischen Kirche – hatten ein Interesse an der Lesefähigkeit der Untertanen und Gläubigen.

Die Bücher von Ickelsamer und Grüßbeutel waren kleinformatig und – bedingt durch den Adressatenkreis – billig und auf einfachem Papier gedruckt. Zur Zeit von Comenius waren diese Bücher allerdings schon wieder fast in Vergessenheit geraten. Sie waren also nicht so bekannt, dass Comenius sie unbedingt hätte kennen müssen. In der Sekundärliteratur wird vermutet, dass Comenius die Lautiermethode über seinen Elbinger Mitarbeiter Cyprian Kinner aus Schlesien kennengelernt hat.²⁴ Die Darstellung der Buchstaben: „M“, „R“, „S“, „Z“ und besonders „O“ im lebendigen Alphabet des *Orbis pictus* sieht jedoch der Darstellung bei Grüßbeutel äußerst ähnlich. Es gibt allerdings keine bekannte Quelle, die eine Verbindung zwischen Comenius und dem Büchlein von Grüßbeutel belegt.²⁵ Comenius musste aber die Lautiermethode nicht unbedingt durch die Bücher von Ickelsamer und Grüßbeutel kennenlernen. Diese wurde

²³ Ickelsamer 1534; Grüßbeutel 1534; Jordan 1533; alle nachgedruckt in: Vier seltene Schriften 1882; Ickelsamer auch in Müller 1882, S. 132-136; vgl. auch Jordan 1987. Zu Fuchssperger 1542 vgl. Fechner 1900, S. 30. Das Büchlein „Haimliche und verborgene Cancellen“ ist eine Rarität und befindet sich u.a. in der Museumsbibliothek der Stiftung Stadtmuseum Berlin, wo es mir von Frau Cornelia Gentzen zugänglich gemacht wurde.

²⁴ Schaller 1967, § 295-305, S. 322-341, besonders S. 335. Rosenfeld: Einführung zu Comenius 1964, S. [14].

²⁵ Man kann sogar sagen, dass bei Grüßbeutel der Buchstabe „S“ methodisch durchdachter als bei Comenius dargeboten wird und eine subtilere didaktische Konzeption vermuten lässt. Bei Grüßbeutel erinnert nicht nur der Laut, sondern auch die Form des Tieres, eine Schlange, an den Buchstaben „S“. Die von Grüßbeutel benutzte Methode wirkt also nicht nur als Laut auf das Gehör, sondern auch als Bild auch auf den Sehsinn und die Vorstellungskraft der Schüler. Bei Comenius ist das „S“ im lebendigen Alphabet ebenfalls in Form einer Schlange dargestellt, ähnelt aber eher dem Buchstaben „M“. Comenius wirkt also nur auf einen Sinn ein, auf das Ohr.

nämlich schon im Mittelalter eingesetzt²⁶ und gehörte mit hoher Wahrscheinlichkeit zu den gängigen Unterrichtspraktiken mindestens seit dem Spätmittelalter.

3.

Die Darstellung des ‚lebendigen Alphabets‘ befindet sich am Anfang des *Orbis pictus*. Diese Darstellung gehört zu den wichtigsten Teilen in Comenius Werken. Die Bedeutung der Buchstaben- bzw. Alphabetdarstellung für den Alphabetisierungsprozess und für die Herausbildung der Literalität und der pragmatischen Schriftlichkeit²⁷ besteht in der didaktisch überlegten Vermittlung der Lesefähigkeit an die Schüler. Die Vermittlung des Alphabets durch die synthetische Methode, die Buchstabiermethode, stand am Beginn des Unterrichts. Die Darstellung des Alphabets in den Schul- und Lehrbüchern kann daher als Quelle für viele Forschungsfragen dienen: Wie wurde gelernt und welche Interaktionen ergaben sich zwischen Lehrer und Schüler? Wurden die kognitiven Entwicklungsschritte und die Fähigkeiten der Schüler in der Unterrichtsmethode berücksichtigt? Wie muss man sich die Bedeutung von Schule und Unterricht in Bezug auf die Literalisierungsprozesse in mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Gesellschaften vorstellen?

Auf Grund meiner Handschriftenforschungen zu den Schul- und Lehrbüchern gehe ich davon aus, dass im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit nicht nur die soziale Herkunft und die damit verbundene finanzielle Situation der Schüler, sondern vor allem die problematische Unterrichtspraxis – vor allem bedingt durch die schwierigen Texte, die zum Unterricht in den Fremdsprachen eingesetzt wurden sowie eine eher an Auswendiglernen, Repetition und strenger Schulzucht orientierte Unterrichtsmethodik und –didaktik – ursächlich waren, dass schwächere Schüler die Schule häufig frühzeitig verlassen mussten. Die Schulbücher waren relativ billig bzw. wenn selbst kopiert, (fast) kostenlos. Die praktizierte Unterrichtsmethode war ein entscheidender Faktor, dass nur die besten, gleichzeitig aber auch nur wenige Zöglinge ein hohes Lernniveau er-

²⁶ In mittelalterlichen Handschriften – z.B. aus der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel: Cod. Guelf. 790 Novi (Mitte des 15. Jh., Papier, Schultexte, aus Braunschweig), Bl. 1, 24v, 41, 48, 48v, 52v (vgl. Butzmann 1972, S. 382-383). Auch bei Schaller 1967, Abb. 6, 7, 8. Die synthetische Buchstabiermethode wie bei Grüßbeutel findet sich auch in der ABC-Handschrift der Österreichischen Nationalbibliothek, Cod. 2386 (Perg., Prov.: Wien oder Wiener Neustadt, um 1466) – Nachdruck in Boyer 2004, Kommentar S. 84-86 und Bl. [1v].

²⁷ Zuletzt hat, auch für Ostmitteleuropa, Anna Adamska (2004, S. 13-47) den Forschungsstand besprochen. Vgl. auch Meier 2002.

reichten. Aber nur wenn ein außerordentlich hohes Niveau erreicht wurde, wirkte der Trivialunterricht als Vorbereitung für scholastische Studien, kirchliche Karrieren und Karrieren in städtischen oder höfischen Diensten. Comenius' Pädagogik und besonders seine Didaktik, z.B. die attraktive Methode des Anfangsunterrichts wie im *Orbis pictus* – nicht die einzige auf diese Weise neu konzipierte Didaktik in dieser Zeit, aber gleichwohl eine sehr bedeutsame – kann als Versuch einer Abhilfe in dieser Hinsicht interpretiert werden.

Gestützt wird diese Interpretation durch die Titelseite der *Didactica Magna* des Comenius. Dort hielt Comenius schon fest, dass sie „die vollständige Kunst“ sei, „alle Menschen alles zu lehren [...] ohne jede Ausnahme rasch, angenehm und gründlich [...] was für dieses und das künftige Leben nötig ist“.²⁸ Für Comenius und andere Autoren waren nicht nur finanzielles Vermögen und soziale Herkunft Barrieren des Wissenserwerbs, sondern mehr noch die schwierige, weitschweifige, langweilige und nicht an die psychischen und physischen Entwicklungsschritte der Schüler angepasste Unterrichtsmethode, besonders am Beginn des Unterrichts.

Die Antwort auf die o.g. Fragen zum Unterricht ist im Fall des *Orbis pictus* aber nicht so einfach. Wir wissen leider nicht genau, für welchen Schultyp Comenius sein Buch bestimmt hat: für den Elementarunterricht, d.h. für die Muttersprachschule, oder für die Lateinschule, d.h. die ‚weiterführende‘ Schule. Im 27. Kapitel der Großen Didaktik kann man lesen, dass Schüler erst in der Lateinschule das Lateinische lernen sollen, d.h., dass die Schüler in der Muttersprachschule noch gar kein Latein lernen sollten. Da sich im *Orbis pictus* aber auch lateinischer Text befindet, kann das bedeuten, dass das Schul- und Lehrbuch gar nicht für den Anfangsunterricht bestimmt war. Es könnte aber auch bedeuten, dass die Schüler, die mit dem ‚lebendigen Alphabet‘ im *Orbis pictus* gelernt haben, gar nicht die Buchstaben lernen sollten. Die Buchstaben mussten schon weit früher, nämlich im Anfangsunterricht der Muttersprachschule oder mit einem Hauslehrer gelernt worden sein. Daher sollte man das ‚lebendige Alphabet‘ eher als eine Einführung in die lateinische Sprache denn als Anfangsunterrichtsmethode betrachten.

Die Interpretation wird allerdings dadurch verkompliziert, dass Comenius in der Einführung zum *Orbis pictus* (1658) geschrieben hat: „Wird es eine Erfindung seyn/ viel leichter/ als bißher geschehen/ die Knaben lesen zulehren. Zumahlñ weilñ ein Figürliches Alfabeth vorangefüget werden/ nemlich/ die Schriftzeichen aller Buchstaben/ und darneben das Bildnis des Thieres/ dessen Stimme derselbige Buchstab ausdrucket. Dann aus Beschauung des Thier-

²⁸ Comenius 1657/1992, S. 1.

Bildes/ kann sich der Abc Schüler leichtlich erinnern/ wie ein ieder Buchstab auszusprechen“²⁹. Das heißt, dass Comenius das lateinisch-deutsche Buch doch für den Anfangsunterricht, also für kleine Kinder (Knaben, Alphabetarii), bestimmt hat. Den Widerspruch kann man mit dem 22. Kapitel der Großen Didaktik erklären: „Das Studium der Sprachen muss parallel zu dem der Sachen fortschreiten, besonders in der Jugend, damit wir sachlich ebensoviel verstehen wie sprachlich ausdrücken lernen“³⁰. Weil aber noch zur Zeit von Comenius die Schüler städtischer oder kirchlicher Lateinschulen ganz unterschiedlich alt sein konnten, war das Schuleintritts- und -austrittsalter – wenn nicht überhaupt eine Privaterziehung vorauslief oder das Buch als Lehrmittel im privaten Unterricht eingesetzt wurde – nicht normiert. Auch im Elementarunterricht saßen also Schüler in ganz unterschiedlichem Alter. Man kann also vermuten, dass auch für ältere Schüler eine sinnliche Methode (Tierbilder) zum Erlernen der lateinischen Sprache eingesetzt wurde.

4.

Im Folgenden soll anhand von zwei Beispielen aus dem „lebendigen Alphabet“ im *Orbis pictus* gezeigt werden, welche Vorläufer Comenius hatte. Diese beiden Beispiele beziehen sich auf die Buchstaben „A“ und „S“.

Die erste Abbildung zeigt aber zunächst eine Überblicksseite aus dem „lebendigen Alphabet“. Man erkennt daran dessen Grundstruktur des: Die Reihenfolge Bild – Stimme – Buchstabe, also vom Konkreten (Tier) zum Abstrakten (Buchstabe), ist sehr wichtig.³¹ Dies wird an den beiden Beispielen, der Krähe und der Schlange, verdeutlicht. Den Beispielen aus Comenius' *Orbis pictus* folgen Nachweise früherer Texte aus der Antike, dem Mittelalter und der Frühen Neuzeit, in denen die jeweilige Verknüpfung Tier – Laut – Buchstabe schon in derselben Weise vorkam.

²⁹ Comenius 1970, S. 63.

³⁰ Comenius 1657/1992, 22, 3., S. 150.

³¹ Vgl. Comenius 1657/1992, 16, zweiter Grundsatz, 19, S. 88.

Abb. 1: Alphabetum vivum et vocale / Lebendiges und stimmbares Alphabet (Orig. ca. 8 x 16 cm) (Comenius 1658, S. 5).

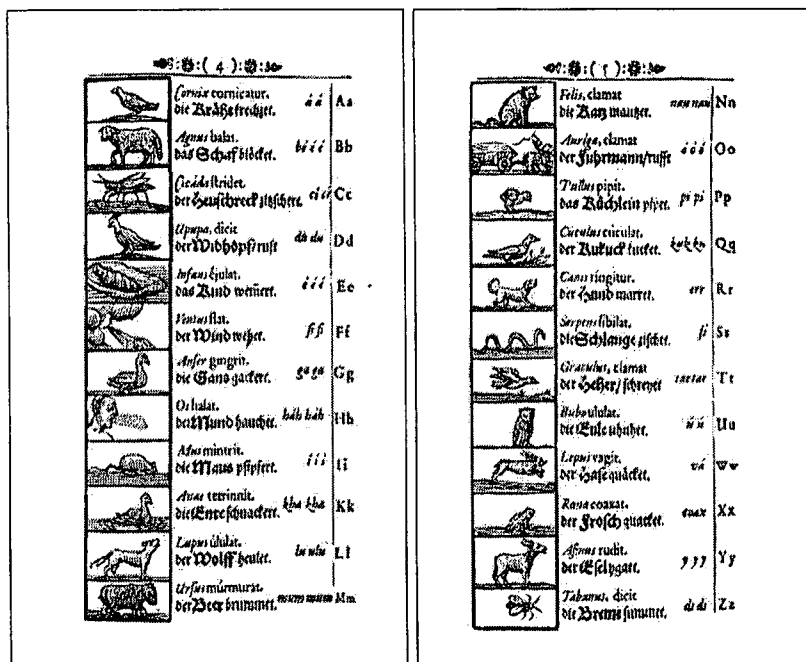


Abb. 2: Detail aus dem „lebendigen Alphabet: „Cornix cornicatur. – die Krähe krechtet. á á / A a”

- M. Terentius Varro (116-27 vor Chr.): nomen... ab suis vocibus ut haec: ...corvus...³²
- Polemius Silvius (ca. 449 nach Chr.): corvus crocit (crocitat).³³
- Priscianus Caesariensis (5./6. Jh.): Vocis autem differentiae sunt quattuor: articulata, inarticulata, literata, illiterata. (...) aliae autem sunt, quae quamvis scribantur, tamen inarticulatae dicuntur, cum nihil significant, ut 'coax', 'cra'.³⁴
- Isidor von Sevilla (560-636): Corvus, sive corax, nomen a sono gutturis habet, quod voce coracinet. Cornix, annosa avis, apud Latinos Graeco nomine appellatur; (...) Tunc cornix plena pluviam vocat inproba voce.³⁵

³² Varro: De lingua latina (1885, S. 31-32).

³³ Polemius Silvius 1892, S. 548.

³⁴ Priscianus Caesariensis 1855, S. 5-6.

³⁵ Isidor von Sevilla: Etymologiae 2004, S. 90.

- Isidor von Sevilla: *corvus crocitat*.³⁶
- Aldhelmus von Malmesbury (ca. 640-709): *cornices butant, (...) corvi crociant vel crocant*.³⁷
- Papias Vocabulista (ca. 1041-1063): *Nam vox alia articulata et litterata, ut 'arma', (...), alia articulata et illitterata, ut 'gemitus' et 'sibilus', quod significat et scribi non potest; alia inarticulata et litterata, ut 'coax', 'cra', quod significat et scribi potest; alia inarticulata et illitterata*.³⁸
- Papias Vocabulista: *corvos cruxare vel crocitare*.³⁹
- Ps.-Ovid (10./11. Jh.): *crocitat corvus*.⁴⁰
- Petrus Helias (ca. 1146): *Vox alia articulata est, alia inarticulata. (...) fiet tertia species vocis, illa, scilicet, que est inarticulata et litterata ut 'coax', que est vox ranarum, unde verbum facticium in Sidonio reperitur, 'coaxo coaxas'. Similiter et 'cra' vox inarticulata et litterata est que vox corvina est*.⁴¹
- Eberhard de Béthune (vor 1212): *crocitat quoque corvus*.⁴²
- Philippus Cancellarius (ca. 1170-1236): *cornix garrulat*.⁴³
- Aberdeen Bestiarium (England, um 1200): *Avium nomina multa a sono vocis constat esse composita ut grus, corvus, cignus, bubo, milvus, ulula, cuculus, garrulus, graculus et cetera. (...) Corvus sive corax, nomen a sono gutturis habet, quod voce coracinet. (...) Tunc cornix plenam pluviam vocat improba voce*.⁴⁴
- Vinzenz von Beauvais (ca. 1194-1264): *corvos crocitare*.⁴⁵
- Vinzenz von Beauvais: *vox alia articulata, alia inarticulata. Rursus alia literata est, alia illiterata. (...) coax, quae est ranarum vox. Similiter & cra, quæ vox corvina est*.⁴⁶
- Erasmus von Rotterdam (1528): *cornicari cum cornicibus, crocitare cum coruis*.⁴⁷
- Ulisses Aldrovandi (1522-1605): *cornix (...) prope aquas cornicari*.⁴⁸
- J. A. Comenius (1631): *cornix cornicatur*.⁴⁹
- Jan Jonston (1650): *corvus crocitat, crocit, corniculat*.⁵⁰
- Georg Ph. Harsdörffer (1641): *kracket wie der Rab*.⁵¹

³⁶ Isidor von Sevilla: *Differentiae*, 607; PL 83, 70.

³⁷ Aldhelmus 1913, S. 180.

³⁸ Papias Vocabulista: *Grammatica* 1998, S. 6.

³⁹ Papias Vocabulista: *Elementarium* 1966, S. 376.

⁴⁰ [Ps.-] P. Ovidij Nasonis: *Epistolae*, 1906/1964, Bd. I/2, S. 248; 1973, S. 190.

⁴¹ Petrus Helias 1993, S. 70.

⁴² Eberhardus Bethuniensis 1887, S. 182.

⁴³ Carmina Burana, 132: Philippus Cancellarius 1974, S. 442.

⁴⁴ Aberdeen University Library MS 24, Fol. 25v, 37v, 58v.

⁴⁵ Vincentius Bellovacensis: *Speculum naturale* 1624/1964, 22, 6, Sp. 1609.

⁴⁶ Vincentius Bellovacensis: *Speculum doctrinale* 1624/1964, Sp. 83.

⁴⁷ Desiderius Erasmus Roterodamus 1528/1973, S. 14.

⁴⁸ Ulyssis Aldrovandi 1640, S. 6.

⁴⁹ Comenius 1631/1959, S. 28.

⁵⁰ Jonston 1650, S. 7.

⁵¹ Harsdörffer 1641/1968, S. 355.

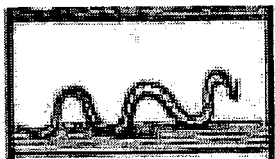


Abb. 3: Detail aus dem „lebendigen Alphabet“:
Serpens sibilat. – die Schlange zischet. *ś* / *S s*

- Sueton (70-150 nach Chr.): serpentium sibilare.⁵²
- Probus (1. Jh. nach Chr.): serpentium sibilus.⁵³
- Marius Victorinus (4. Jh. nach Chr.): anguis sibilus.⁵⁴
- Paulinus Nolanus (Paulinus von Nola, ca. 353-431): alii quidam serpentium sibilare dicuntur.⁵⁵
- St. Hieronymus (ca. 345-420): sibilare serpentum.⁵⁶
- Aldhelmus von Malmesbury (7./8. Jh.): serpentes sibilant.⁵⁷
- Ps.-Ovid (10./11. Jh.): serpendo sibilat anguis.⁵⁸
- Papias Vocabulista (11. Jh.): Nam vox alia articulata et litterata, ut 'arma', (...), alia articulata et illitterata, ut 'gemitus' et 'sibilus', quod significat et scribi non potest.⁵⁹
- Papias Vocabulista: serpentes sibilare.⁶⁰
- Philippus Cancellarius (ca. 1170-1236): anguis sibilat.⁶¹
- Vinzenz von Beauvais (13. Jh.): serpentes sibilare.⁶²
- Dante Alighieri (1265-1321): sibilare serpenti.⁶³
- J.A.Comenius (1631): Reptilia sunt, quae serpunt (...), ut anguis sibilans (coluber); (1633): Serpentina (...) sunt: sibilans anguis (coluber).⁶⁴

Es ist offensichtlich, dass Comenius den lateinischen Text des lebendigen Alphabets wohl kaum am Ufer des Bodrog-Flusses bzw. auf der Wiese in Sárospatak in Ungarn, wo er 1650-1654 als Lehrer tätig war⁶⁵, frei geschrieben hat. Der lateinische Text ist eine hochsophistische Kompilation, die die lange, reiche und wichtige literarische Tradition der sog. „voces variae animantium“⁶⁶ sowie die

⁵² Sueton; S. 248.

⁵³ Probus 1864, S. 47.

⁵⁴ Marius Victorinus 1874, S. 4.

⁵⁵ Paulinus Nolanus 1999, S. 152.

⁵⁶ S. Hieronymus, S. 323.

⁵⁷ Aldhelmus, S. 180. PL 89, 220.

⁵⁸ [Ps.-] P. Ovidij Nasonis Epistolae, S. 194.

⁵⁹ Papias Vocabulista: Grammatica, S. 6.

⁶⁰ Papias Vocabulista: Elementarium 1496/1966, S. 376.

⁶¹ Philippus Cancellarius, S. 442.

⁶² Vinzenz von Beauvais: Speculum naturale 1624/1964, 22, 6, 1609.

⁶³ Dante Alighieri 1988, S. 10.

⁶⁴ Comenius 1631/1959, 213, S. 32.

⁶⁵ Földes/Mészáros 1973, bes. S. 56ff. und S. 124ff.

⁶⁶ Ein „terminus technicus“ aus dem 19. Jahrhundert nach Wackernagel 1867.

entwickelte Methode der ABC-Bücher von Grüßbeutel und Ickelsamer aufnimmt. Während man einen möglichen Einfluss von Grüßbeutel und Ickelsamer auf Comenius schon lange vermutet hat⁶⁷, ist die Verbindung zwischen den „voces animantium“ und Comenius eine neue Perspektive, obwohl die antike und mittelalterliche Tradition der „voces animantium“ in den letzten 40 Jahren mehrfach untersucht worden ist.⁶⁸ Die Verbindung des Comenius mit der „voces ariæ animantium“-Tradition zeigt ihn dann auch mehr als Humanisten und weniger als freigeistlich-religiösen Naturalisten und originellen Pädagogen.

Am Anfang dieser Tradition steht Marcus Terentius Varro (116-27 vor Chr.). Wie die Stoa hat er die Sprache als naturgegeben angesehen und in seinem grammatikalischen Werk *De lingua latina* betont, dass die Sprache sich bei den ersten Menschen nach dem praktischen Nutzen und nach dem Vorbild der Natur entwickelt habe.⁶⁹ Er ist auch Autor der ersten Textbeispiele, die sich bei Comenius wiederfinden. Der römische Historiker Sueton (70-150 nach Chr.) hat diese Tradition fortgesetzt und viele neue Beispiele zu den „voces animantium“ hinzugefügt. Sueton richtete sein Interesse aber stärker auf die naturkundlichen Erklärungspotentiale der Bilder als auf ihre didaktische Funktion beim Fremdsprachenunterricht. Seit Sueton existieren daher zwei Traditionen der „voces variae animantium“: die mehr auf den Sprachunterricht und die mehr auf den Naturkundeunterricht gerichteten Texte. Die Grenze ist jedoch nicht immer eindeutig zu ziehen, wie z.B. im Fall von Polemius Silvius und in den Enzyklopädien des Isidor von Sevilla. Im Frühmittelalter wurden die voces animantium als grammatikalischer Text im Traktat des Aldhelm von Malmesbury „*De metris et enigmatibus ac pedum regulis*“ (im Kapitel: „*De ionico minori*“ über die Verslehre und Prosodie) überliefert. Dabei ist auch zu bemerken, dass Aldhelm von Malmesbury zu den Begründern und den wichtigsten Verfassern der lateinischen Literatur und Kultur der Angelsachsen, der sog. Angelsächsischen Renaissance gehörte.

Im Hoch- und Spätmittelalter hat die Tradition der voces animantium in der Dichtung, in dem pseudoantiken Gedicht „*Philomela*“ (10. Jahrhundert) und im Frühlingslied des Philippus Cancellarius (in den „*Carmina Burana*“), sowie in verschiedenen mehr oder weniger originellen Kompilationen und Kompendien weiter gelebt: in dem ersten alphabetisch geordneten Lexikon („*Elementarium*“) von Papias, in der größten mittelalterlichen Enzyklopädie („*Speculum maius*“)

⁶⁷ Vgl. Fechner 1900.

⁶⁸ Finch 1969; Marcovich 1971; Ziolkowski 1993, S. 36-39, S. 110-116; Benediktson 2000; Benediktson 2002.

⁶⁹ Varro: *De lingua latina* 6,3. 8,7. 8,27. 9,46 (1885, S. 73, 166, 173, 209). Borst 1957, S. 154.

des französischen Gelehrten Vinzenz von Beauvais O.P., der auch in der Bildungsgeschichte des Mittelalters eine wichtige Rolle spielt,⁷⁰ und in den mittelalterlichen Bestiarien (Tierbüchern). Der Text der „voces animantium“ in mittelalterlichen Kompendien hat seine Quelle meistens in den Fragmenten der Enzyklopädie (Etymologie) des Isidor von Sevilla über Tiere und seiner Bearbeitung von Hrabanus Maurus (780-856, *De rerum naturis*). Nicht alle Tierstimmen haben dabei die gleiche Beliebtheit gewonnen. Es scheint, dass besonders die Stimmen der Frösche (*ranae coaxant*), der Hunde (der Hundebuchstabe „R“) und der Schlangen (*serpentes sibilant*) die populärsten waren.

Nicht bei allen Autoren war zudem der Katalog der Tierstimmen vollständig. Vollständige Kataloge gibt es nur bei Sueton, Aldhelm von Malmesbury, Papias und Vinzenz von Beauvais, der Papias wiederholt.

Die Tierstimmen wurden vorgestellt:

- a. im Genitiv Plural mit Infinitiv (z. B. *serpentium sibilare, ranarum coaxare*, usw. – wie bei Sueton), oder
- b. im Akkusativ Plural mit Infinitiv (*cicadas fritunire* – wie bei Papias im *Elementarium*, Vinzenz von Beauvais),
- c. im Nominativ Plural mit der dritten Person Indikativ Plural (*ranae coaxant* – wie bei Aldhelm von Malmesbury),
- d. oder auch im Singular (*rana coaxat* – wie bei Polemius Silvius, im *Carmen de Philomela*, bei Eberhard de Béthune, Philippus Cancellarius, Comenius),
- e. bzw. als ein Substantiv (*latratus canum, balatus ovium* usw. – wie bei Apuleius Madaurensis).

Wenn der Katalog der Tierstimmen vollständig war, wie bei Aldhelm von Malmesbury, war die Reihe der Tiere nach dem Alphabet und nach den Substantiven, also nicht nach den Lauten, sondern nach den lateinischen Tiernamen geordnet. Für unseren Zusammenhang ist von besonderer Bedeutung, dass die „voces variae animantium“ im Mittelalter auch als Schultexte benutzt wurden. Johannes von Garlandia (um 1195-1272) hat in seinem Schulgedicht „Cornutus“ (Distigium) folgende Verse (§ 9) geschrieben:

*Hinc elephas barrit, onocratulus hiccine bombit,
Ast onager rudit, ranunculus inde coaxat*⁷¹.

Obwohl Johannes de Garlandia nur vier Beispiele im „Cornutus“ benutzt hat, bestätigt dieses Gedicht doch, dass die „voces animantium“ auch in der Schul-

⁷⁰ Fijałkowski 2001.

⁷¹ Johannes de Garlandia: „Cornutus“ (Distigium), 9 (1908, S. 23-28).

praxis, als Schultexte und in Schulhandschriften⁷², ihren Platz hatten und in der Schulpraxis benutzt wurden.

In einer Schulhandschrift aus dem St. Petri Benediktinerkloster in Erfurt, die im 12. Jahrhundert im dortigen Skriptorium geschrieben wurde und sich jetzt in der Staatsbibliothek zu Berlin befindet, befindet sich ein Text der „voces variae animantium“, eine Fassung wie bei Aldhelm von Malmesbury, zwischen den grammatikalischen und logischen Texten, die in der Klosterschule als Schul- und Lehrtexte dienten.⁷³ Die Berliner Handschrift aus dem Erfurter Benediktinerkloster ist nicht die einzige, die die voces variae animantium nach Aldhelm von Malmesbury überliefert, denn diese spielten eine wichtige Rolle in der Prosodie und Verslehre von der Spätantike bis zur frühen Neuzeit: man hat damit die Länge der Selbstlaute gelehrt.⁷⁴ Die Prosodie und Verslehre war im mittelalterlichen Unterricht sehr bedeutsam: Sie gehörten als Übungsmittel zur Mnemotechnik (Gedächtniskunst) der Zeit, die zum Alltagsleben der Schule besonders vor dem Buchdruck gehörte⁷⁵; zudem besaß sie eine Bedeutung für die Bildung des ästhetischen Geschmacks und zur Übung für die Anfertigung eigener Dichtungen, war also Teil der ästhetischen Erziehung. Wie Aldhelm von Malmesbury sind auch weitere Handschriften⁷⁶ mit verschiedenen „Renaissancen“ der lateinischen Literatur in verschiedenen Kulturzentren Europas verbunden sowie mit

⁷² Vgl. Hunt 1991, S. 338.

⁷³ Staatsbibliothek zu Berlin PKB, Ms. lat. oct. 76, Bl. 25v-26r. Vgl. Theele 1920, Nr. 58, S. 94; Lehmann 1925, bes. S. 16; Wirtgen 1936, S. 90; Krämer 1989, S. 226.

⁷⁴ Leonhardt 1989, S. 199.

⁷⁵ Hajdu 1936, bes. S. 38-55; Rang 1998, S. 257-284.

⁷⁶ Z.B. die folgenden Handschriften: Bibliothèque National in Paris (ms. lat. 3762, aus dem 13. Jahrhundert, Bl. 71 sqq., und ms. lat. 4221, Bl. 101v); Biblioteca Comunale in San Gimignano (ms. 27, Bl. 104v; vgl. Mazzatinti 1972); Kathedralbibliothek in Toledo (ms. 100.42, Bl. 7-8v; humanistische Handschrift aus dem 16. Jahrhundert; vgl. Prete 1964, I.7), Bayerische Staatsbibliothek in München (clm. 14505, 11. Jh., Bl. 132; clm. 6292, 10./11. Jh., Bl. 162; clm. 493, 12. Jh., Bl. 61v), Österreichische Nationalbibliothek in Wien (Hs. 1010, 11. Jh., Bl. 90v-91), Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel (Cod. Guelf. 542 Helmst, 15. Jh., Bl. 99v; Cod. Guelf. 10.3. Aug. qu., 10.Jh., Bl. 86; vgl. Walther 1959, Nr. 1357), Biblioteca Apostolica Vaticana (ms. Palat. lat. 253, 11. Jh., Bl. 61 v. – diese Handschrift hat sich bis 1623 in Heidelberg befunden; d.h., dass Comenius diese Handschrift während seines Studienaufenthaltes in Heidelberg 1613-1614 einsehen konnte; vgl. Stevenson 1886, S. 63), Universitätsbibliothek in Leiden (Voss. Gr. oct. 15: Papier, 17. Jh., Bl. 68-68v), in der Handschrift von Isaac Vossius (1618-1689), des großen holländischen Humanisten, der zur Zeit von Comenius Aufenthalt in den Niederlanden und in England wirkte. Weil aber Vossius die Werke von Comenius, besonders die *Janua linguarum*, sehr kritisierte, ist es unwahrscheinlich, dass Comenius die Handschrift bei Vossius gesehen hat (vgl. Meyer 1955, S. 215-216) und British Library in London (ms. Royal 15 B.XIX, Bl. 86v; vgl. Warner/Gilson 1921).

dem Humanismus der Zeit, als Lernhilfen zur lateinischen Prosodie und Verslehre.

Die in der Antike entstandene und im Mittelalter erhaltene Tradition der voces animantium war bis in die Frühe Neuzeit bestehen geblieben. Im Rahmen dieser Tradition war bedeutsam, dass Erasmus von Rotterdam 1528 in seiner Schrift „De recta latini graecique pronuntiatione“ die Tierstimmen benutzt hat. Das war damals wie ein Stempel des guten literarischen Geschmacks. Die voces animantium hat Ulysses Aldrovandi (1522-1605), der Naturforscher aus Bologna, in seinen Tierbüchern⁷⁷, der Nürnberger Dichter und Humanist Georg Ph. Harsdörffer (1641) in seiner „Schuttschrift für Die Teutsche Spracharbeit und Derselben Beflissene“⁷⁸ sowie der Freund von Comenius aus Leszno, Jan Jonston (1649-52, Naturforscher, Arzt und Kompilator), auf Latein⁷⁹ benutzt. Ulysses Aldrovandi, die Tierstimmen zitierend, hat sich vielfach auf die mittelalterlichen Texte des Vinzenz von Beauvais (um 1194-1264) sowie auf das anonyme Gedicht „Philomela“ (10. Jahrhundert) berufen.

Die Tier- und Pflanzenbücher (ohne Tierstimmen!) des Jan Jonston interpretiert man in der Forschung als eine Fortsetzung der Bücher des Ulysses Aldrovandi.⁸⁰ Bei Aldrovandi wiederum werden sie durch das mittelalterliche Gedicht „Philomela“ und Vinzenz von Beauvais inspiriert. Bei Aldrovandi sind allerdings die Tierstimmen im gesamten Text verteilt – so wie bei Comenius in seiner *Janua linguarum*. Jonston dagegen hat alle Tiere und Tierstimmen wieder versammelt und zusammengestellt und bezieht sich damit wieder auf eine ältere literarische Tradition. Deswegen kann man vermuten, dass Comenius die Tierstimmen für den lateinischen Text des lebendigen Alphabets im *Orbis pictus* von Jan Jonston übernommen hat oder aber dass Jan Jonston die Notizen von Comenius für sein reich illustriertes Werk „*Historia naturalis*“, das er in Leszno kompilierte, benutzt hat.

Wie wir aber aus den Vorreden zu den einzelnen Teilen der „*Historia naturalis*“ wissen, hat Jan Jonston sein Werk 1649-1651 in Leszno (1649: „*Dabam*

⁷⁷ Aldrovandi 1640, S. 6 (cornix, gracculus, anseres, anates), 212 (cuculus, cicada), 261 (bubo), 274-276 (upupa), 370 (cornix), 382 (gracculus). Aldrovandi 1645, S. 13 (leo), 122 (ursus), 148 (lupus), 354 (leporis), 418 (mus), 488 (canis), 568-569 (felis), 594 (rana). Aldrovandi 1623, S. 7 (cicada).

⁷⁸ Harsdörffer 1641/1968, S. 355. Die Erstausgabe von Harsdörffer erschien im gleichen Verlag, in dem auch der *Orbis pictus* publiziert wurde!

⁷⁹ Zu den Quellen des Jan Jonston vgl. Jonstonus 1657, S. 4-5. Jonstonus: *Historiae naturalis de avibus* 1650, S. 7: Vogelstimmen: corvus crocit, crocit, corniculat, [...] anser gratitat, glacitat, [...] gracculus frigulat, [...] anas teternit, [...] upupa popissat, [...] cumulus cuculat, bubo bubulata, [...] ulula ululat. Jonston: *Historiae naturalis de quadrupedibus* 1650, S. 6: asellus uncat, [...] ovis balat, [...] lupus ululat, [...] canis latrat, [...] lepus vagit, mus mitrat, [...] rana coxat.

⁸⁰ Vgl. Biełkowski 1985 S. 40.

Lesznae Polonorum ex Museo“, 1650: „Lesnae ex museo“⁸¹) verfasst. Damals, 1648-1650, war Comenius auch in Leszno, und erst 1650 ist er nach Sárospatak/Potok am Bodroch in Ungarn gereist, wo er ungefähr 1652-1654, also nach der Veröffentlichung von Teilen der *Historia naturalis* von Jonston, den *Orbis pictus* bzw. das *Lucidarium*, d.h. die erste Fassung des *Orbis pictus*, verfasste. Möglich ist, dass Comenius an dem Werk von Jonston mitwirkte. Um 1628 hat Jonston dem tschechischen Pädagogen die neuen didaktischen Bücher angeschafft. Im Jahre 1634 publizierte Jonston in Amsterdam sein Werk *Naturae constantia*, in dem er über seine Zusammenarbeit mit Comenius geschrieben hat: „[...] insigne illud esse artificium, quod Patres Hibernici in sua Ianua linguarum exhibuerunt: sed mirabile illud quod Iohannes Comenius amicus noster in sua communicavit“⁸². Jonston schrieb in diesem Werk auch über Sigismund Evenius (1585/89-1639), den Rektor des Gymnasiums in Halle, den er in Halle kennen gelernt hatte.⁸³ Evenius war der Verfasser des illuminierten Schul- und Lehrbuches „Christliche Gottselige Bilder Schule“ (1. Aufl. Leipzig 1636; 2. Aufl. Nürnberg: Endter, 1637 – d.h. in derselben Druckerei, in der Comenius 1658 den *Orbis pictus* veröffentlicht hat)⁸⁴, wo er Bilder und Text mit Zahlen, genau so wie Comenius im *Orbis pictus*, verbunden hat. Es ist sehr wahrscheinlich, dass Jonston Comenius auch über die Methode dieses Schul- und Lehrbuches informierte.

Comenius selbst hat 1657 in Amsterdam in den *Opera didactica omnia*, geschrieben, dass er den *Orbis pictus* in Ungarn ohne Jonston zu verfassen begonnen habe („in Hungaria adornari caeptu“⁸⁵). Das war aber kurz nach 1656, während des schwedisch-polnischen Krieges, in dessen Gefolge Comenius' Bibliothek in Leszno/Lissa durch die polnischen Truppen verbrannt wurde. Grund war, dass Comenius ein Anhänger der Schweden war, die 1655 Polen angegriffen hatten.⁸⁶

Wie man diese Illoyalität von Comenius gegenüber dem Land, das 1627/28 ihm und den Böhmischem Brüdern nach der Schlacht von Weissenberg (Bílá Hora, 1620) politisches und religiöses Asyl gegeben hat⁸⁷, bewerten soll, ist hier nicht zu entscheiden. Nach 1656 musste Comenius Polen jedenfalls verlassen.

⁸¹ Jonston: *Historiae Naturalis De Piscibus* 1650, S. 5; Jonston: *Historiae Naturalis De Avibus* 1650, S. 8.

⁸² Jonstoni 1634, S. 76.

⁸³ Ebd., S. 79.

⁸⁴ Bremer 2001, S. 163-174, besonders S. 165-167.

⁸⁵ Comenius 1657/1957, Sp. 830.

⁸⁶ Comenius 1655/1997.

⁸⁷ Kurdybacha 1957, S. 264-270.

Er war sehr verbittert gegen Polen⁸⁸, und das nicht nur, weil er seine Bibliothek in Leszno verloren hatte, sondern auch, weil seine politischen Pläne mit Hilfe von Schweden und nach dem geplanten Untergang von Polen einen Krieg gegen Habsburg zu beginnen und Böhmen zur Freiheit zu verhelfen, fehlgeschlagen waren. Jan Jonston, der in Szamotuly bei Posen in einer Familie schottischer Emigranten geboren worden war, stand dagegen loyal zu Polen und zum polnischen König.

Möglicherweise war das der Grund, warum Comenius 1657⁸⁹ und 1658⁹⁰ nichts Positives über Polen und Jonston schrieb. Aus dem Brief, den Comenius 1655 aus Leszno kurz vor dem schwedisch-polnischen Krieg an Michael Endter nach Nürnberg geschrieben hatte, geht nicht klar hervor, dass Comenius den Text des *Orbis pictus* erst in Sárospatak begonnen hat, sondern dass er dort die erste *Lucidarium*-Ausgabe nur noch für den Druck vorbereitet hat. In Sárospatak hat er aber Probleme mit den Bildern und besonders mit dem Bilderkünstler.⁹¹ Wir wissen nichts über seinen Probleme mit dem lateinischen Text. Die erste Probeausgabe des *Orbis pictus*, das *Lucidarium*, ist dann 1653 in Ungarn im Druck erschienen.⁹² Das endgültige Konzept des *Orbis pictus* (des *Lucidariums*), besonders die Bilder und die Verbindung zwischen Text und Bildern in Form der Zahlen, hat Comenius vielleicht wirklich erst in Sárospatak vorbereitet. Möglicherweise hat Comenius aber den lateinischen Text schon früher, d.h. noch in Leszno, in Form von kurzen Notizen, in der Zusammenarbeit mit Jonston vorbereitet.⁹³ Ein weiteres Argument für die Hilfestellung durch Jonston ist, dass die Bibliothek des Calvinistenkollegiums in Sárospatak, die selbst theologisch und humanistisch orientiert war und keine Bücher von Aldrovandi und Jonston enthielt⁹⁴, keine große Hilfe für Comenius in seiner Vorbereitung des lateinischen Texts des *Orbis pictus* gewesen sein kann. Viel-

⁸⁸ Comenius 1894. Ein Brief von Comenius an G. Ph. Harsdörffer vom 1.9.1656 aus Amsterdam (in Kvačala 1903, S. 322-323).

⁸⁹ Comenius 1657/1957, 3, Sp. 830.

⁹⁰ Zum Beispiel im Vorwort zum *Orbis pictus*.

⁹¹ Abgedruckt bei Kvačala 1903, S. 315-317. Die Bilder (Holzschnitte) zum *Orbis pictus* hat Comenius nicht selbst gemacht, sondern sie wurden in Nürnberg wahrscheinlich von Paulus Creutzberger vorbereitet – vgl. Pilz 1967, S. 78-81.

⁹² Die Qualität der Holzschnitte war wirklich schlecht – vgl. JAK OO 17, 45-52.

⁹³ Solche sprachlichen, lateinischen Notizen findet man z.B. als Comenius 1650.

⁹⁴ Die Bibliothekskataloge aus Sárospatak in *Partiumi könyvesházak* 1988, S. 13-54 (1623), S. 56-75 (1635), S. 78-83 (1660-71). Bei der Bildervorbereitung konnte Comenius das Buch von Vesalius 1543, das sich im Katalog von 1623 und 1635 befand (vgl. S. 22, 23, 32), benutzen. Der Teilkatalog *Trofejinyje knigi iz biblioteki Scharoschpatakskogo* 1997 weist kein Buch von Jonston, Aldrovandi, Agricola, Vesalius auf.

leicht hat Comenius Teile seiner Bibliothek, z.B. die Bücher von Aldrovandi und Jonston mit sich von Leszno nach Sárospatak mitgenommen. Dies ist aber wenig wahrscheinlich.

Das heißt, dass Comenius den Text des *Orbis pictus*, vielleicht in Form von Notizen und wahrscheinlich noch 1649-1651 in Leszno, mit Jonston bzw. nach dem Vorbild von Jonston vorbereitet und mit nach Ungarn genommen hat. Das bedeutet auch, dass in der Entstehungsgeschichte des *Orbis pictus* Jan Jonston als freier Naturforscher und Kompilator naturwissenschaftlicher und humanistischer Texte, die auch die „*voces variae animantium*“ beinhalten, eine wesentliche Rolle gespielt hat.⁹⁵ Dass Jonston schon vor 1633 als junger Student und Gelehrter antike und mittelalterliche Zitate für seine Naturlehre in verschiedenen Bibliotheken Europas sammelte⁹⁶, die später auch Comenius benutzen konnte, ist nicht ohne Bedeutung. Jonston hat seine Zitatensammlung im Laufe seines Lebens ständig erweitert. Die Ähnlichkeiten zwischen dem lateinischen Text des *Orbis pictus* und Jonstons Text des „*Polymathiae philologicae seu totius rerum universitatis adumbratio*“ (1667)⁹⁷ sind deutlich zu erkennen.

Das bedeutet auch, dass Comenius seine Werke auf der reichen Tradition der lateinischen Literatur der Antike, des Mittelalters und der frühen Neuzeit aufbaute. Comenius verfolgte mit bzw. über Jonston besonders die Tradition der „*voces variae animantium*“, die beide wahrscheinlich aus den naturwissenschaftlichen Werken von Ulysses Aldrovandi schöpften. Über Aldrovandi führte aber ein direkter Weg zu den Werken des Vinzenz von Beauvais und zur „*Philomela*“ und indirekt zu den Werken von Papias, Aldhelm von Malmesbury und vielen anderen bis zu Sueton und Varro, wie oben dargestellt. Die einzige Ausnahme ist im lateinischen Text des lebendigen Alphabets im *Orbis pictus* das Konzept des Buchstaben „H“ (*os halat*), das wahrscheinlich von Comenius selbst stammt.⁹⁸

Was war nun eigentlich das Originelle und Neue im *Orbis pictus*? Erstens hat Comenius die frühere Tradition der „*voces variae animantium*“ mit Bildern verbunden und im Anfangsunterricht als Buchstabiermethode bzw. Lautiermethode, die spätestens seit 1533/34 (Peter Jordan, Valentin Ickelsamer, Jacob Größbeutel) im Schulunterricht bekannt wurde, benutzt. Zweitens hat Comeni-

⁹⁵ Vgl. Kvačala 1903, S. 301-312: Entwurf einer Didaktik von Jonston.

⁹⁶ Jonston 1633.

⁹⁷ Jonston 1667.

⁹⁸ Im lebendigen Alphabet im *Lucidarium* von 1653 hat Comenius hier den Satz: „*Vapor halat*“ benutzt (vgl. JAK OO 17, S. 46).

us Text und Bilder mit Zahlen nach dem Vorbild von Georg Agricola (1530⁹⁹), Andreas Vesalius (1543¹⁰⁰) und Sigismund Evenius (1636¹⁰¹) mit seinem didaktischen Konzept, v.a. mit der Anschauungsmethode, verbunden.

In diesem Prozess hat Jan Jonston, der Freund von Comenius aus Leszno in Polen (1628-1650 und 1654-1656), wahrscheinlich eine wesentliche Rolle gespielt – noch vor der Abreise von Comenius nach Sárospatak in Ungarn (1650-1654). Das erlaubt uns zu vermuten, dass der lateinische Text des *Orbis pictus* noch in Polen, das heißt vor 1650, von Comenius verfasst wurde. Neben den Bezügen dieser beiden Autoren zueinander ist jedoch ebenso deutlich, dass sich beide in einer langen literarischen Tradition bewegen.

Nach der kritischen Analyse des lateinischen Textes des lebendigen Alphabets hat sich herausgestellt, dass Comenius den methodischen Kernpunkt seines wichtigsten Lehrbuches nicht, wie man naiv denken konnte, als Ergebnis freier Innovation, zum Beispiel am Ufer des Bodroch-Flusses in Sárospatak/Potok in Ungarn oder auf der Wiese in Leszno/Lissa in Polen, wo man die Tierlaute der Natur hören kann, konzipiert hat, sondern als Ergebnis längerer Bibliotheksfor-schung. Die Gegenüberstellung eines naturalistischen und eines humanistischen Comenius, die oft in der Fachliteratur zu finden ist, sowie die Zuordnung des tschechischen Pädagogen zum pädagogischen Naturalismus, kann auf dieser Grundlage begründet in Frage gestellt werden.

Quellen und Literatur

Ungedruckte und gedruckte Quellen

1. Schriften von Comenius

Comenius, J. A.: *Opera Omnia*. (zitiert als JAK OO).

Comenius, J. A.: *Dwěře Jazyků odewřené. Léta* [=Leszno/Lissa], [in der Druckerei Böhmischer Brüder] 1633 (Nachdruck mit dem Kommentar von J. Červenka, Praha 1968).

Comenius, J. A.: *Ianua linguarum*. Leszno-Lissa 1631. Dantisci 1633.

Comenius, J. A.: *Johannis A. Comenii Janua linguarum reserata*. 1631/32. Hg. von J. Červenka. Praha 1959.

Comenius, J. A.: *Janua linguarum*. Hg. v. M. Karlová u. M. Steiner. In: JAK OO, Bd. 15/I. Praha 1986 (a), S. 257-301.

⁹⁹ Zur Verbindung von Bildern und kurzen Kommentaren mit Buchstaben vgl. Agricola 1530/1557 – und viele spätere Ausgaben.

¹⁰⁰ Zur Verbindung von Bildern und breiten Kommentaren mit Buchstaben vgl. Vesalius 1543 – und viele spätere Ausgaben.

¹⁰¹ Zur Verbindung von Text und Bildern mit Zahlen vgl. Evenius 1636; 2. Aufl. Nürnberg 1637.

- Comenius, J. A.: *Januae linguarum reseratae Vestibulum*. Hg. von S. Sousedik. In: JAK OO, Bd. 15/I, 1986 (b), S. 305-322.
- Comenius, J. A.: *Lesnae excidium*. Hg. von Franz Nesemann. Prag 1894.
- Comenius, J. A.: *Lexicon januale, hoc est latinae linguae sylva [...]*. 1650.
- Comenius, J. A.: *Panegyricus Carolo Gustavo, Magno Suedorum [...] Regi [...]*. 1655. Lat.-dt., hg. von Jürgen Beer. Sankt Augustin 1997.
- Comenius, J. A.: *Opera didactica omnia*. Amsterdam 1656.
- Comenius, J. A.: *Opera didactica omnia. Pars III*. Amsterdam: Ch. Cunradus et Gabriel a Roy 1657 (Nachdr. Praha 1957).
- Comenius, J. A.: *Große Didaktik* (zuerst Amsterdam 1657). Übers. u. hg. von Andreas Flitner, Nachwort: Klaus Schaller. 7. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta 1992.
- Comenius, J. A.: *Joh. Amos Comenii Orbis sensualium pictus. Hoc est omnium fundamentum in Mundo Rerum & in Vita Actionum Pictura et Nomenclatura / Die sichtbare Welt. Das ist Aller vornehmsten Welt-Dinge und Lebens-Verrichtungen Vorbildung und Benahmung. Typis et Sumptibus Michaelis Endteri. Norimbergae 1658*.
- Comenius, J. A.: *Orbis sensualium pictus*. Vorwort von Johannes Kühler. Leipzig 1910.
- Comenius, J. A.: *Orbis sensualium pictus*. Einführung von Hellmut Rosenfeld. Osnabrück 1964.
- Komenský, J. A.: *Orbis sensualium pictus/Die sichtbare Welt*. Hg. von Jaromír Červenka. In: JAK OO, Bd. 17. Praha 1970, S. 69-271.
- Comenius, J. A.: *Orbis sensualium pictus*. Nachwort: Heiner Höfener. Dortmund 1978.

2. Weitere Quellen

- Aberdeen Bestiarium. Aberdeen University Library MS 24.
- Agricola, G.: *Bermannus sive de re metallica*. Basileae 1530; *Vom Bergwerk*. Basel 1557.
- Aldhelmus (von Malmesbury): *De metris et enigmatibus ac pedum regulis*, 131, *De ionico minori*, hrsg. von Rudolfus Ehwald; MGH Aut. ant. 15. Berolini 1913. PL 89, 220.
- Aldrovandi, U.: *De insectis*. Frankfurt: typis I. Hoferi 1623.
- Aldrovandi, U.: *Ornithologia hoc est de avibus*. Francofurti: typis Wolfgangi Richteri 1640.
- Aldrovandi, U.: *De quadrupedibus*. Bonon: apud N. Tebaldinum 1645.
- Bathe, W. S. J.: *Ianua linguarum, sive modus maxime accomodatus, quo patefit aditus ad omnes linguas intelligendas. Industria Patrum Hibernorum Societatis Jesu, qui Collegio eiusdem nationis Salamanticae degunt, in lucem edita [...]*. Apud Franciscum de Cea Tesa, Salamanticae 1611.
- Dante Alighieri: *De vulgari eloquentia* 1, 6, 2; hrsg. von Sergio Cecchin, Milano 1988.
- Eberhardus Bethuniensis: *Graecismus*, XIX, 32; hrsg. von J. Wrobel, In aedibus G. Koebneri. Vratislaviae 1887.
- Erasmus von Rotterdam = Desiderius Erasmus Roterodamus: *De recta latini graecique sermonis pronuntiatione* (1. Ausgabe, Basileae in off. Froberiana 1528), hrsg. von M. Cytowska – *Opera omnia Desiderii Erasmi Roterodami, ordo I*, vol. 4. Amsterdam 1973.
- Evensius, S.: *Christliche Gottselige Bilder Schule*. Leipzig 1636; 2. Aufl. Nürnberg 1637.
- Fuchssperger, O.: *Leßkonst*. 1542.
- Grüßbeutel, J.: *Eyn Besonder Fast nützlich stymmen büchlein mit figuren*. Augsburg 1534.
- Haimliche und verborgene Cancelli. Straßburg beim J. Cammerlander in der grossen Stadelgaß 1534.
- Harsdörffer, G. Ph.: *Schutzschrift für Die Teutsche Spracharbeit und Derselben Beflissene. Anhang in: G. Ph. Harsdörffer: Frauenzimmer Gesprächspiele*. Bd. 1. Nürnberg: bey Wolfgang Endter 1641 (Nachdr. Tübingen 1968).
- Ickelsamer, V.: *Ein Teütsche Grammatica. Daraus einer von jm selbe mag lesen [...]*, [s.l.]. ca. 1534.

- Isidor von Sevilla: *Differentiae* = Isidorus Hispalensis: *Differentiae*, 607; PL 83, 70.
- Isidor von Sevilla: *Etymologiae* = Isidorus Hispalensis: *Etymologiae*, 12, 7, 43-44; Isidoro di Siviglia: *Etimologie o origini*, hrsg. von Angelo Valastro Canale, Bd. 2. Torino 2004.
- Johannes de Garlandia: „Cornutus“ (*Distigium*), 9. In: *Der deutsche Cornutus. I. Teil: Der Cornutus des Johannes de Garlandia, ein Schulbuch des 13. Jahrhunderts*. Hg. v. Edwin Habel. Berlin 1908, S. 23-28.
- Jonston, J. 1633 = Iohannis Ionstoni: *Thaumatographia naturalis in classes decem divisa, in quibus admiranda [...]*. Amstelodami: apud I. Ianssonium 1633.
- Jonston, J. 1634 = Iohannis Ionstoni Poloni: *Naturae constantia seu diatribe [...]*. Amstelodami: apud I. Ianssonium 1634.
- Jonston, J. 1657 = Jan Jonstonus: *Historiae naturalis de piscibus libri V*. Amstelodami 1657.
- Jonston, J.: *Historiae Naturalis De Avibus Libri VI*. Frankfurt 1650.
- Jonston, J.: *Historiae Naturalis De Piscibus Et Cetis Libri V*. Frankfurt 1650.
- Jonston, J.: *Historiae naturalis de quadrupedibus*. Francofurti ad Moenum 1650.
- Jonston, J.: *Polymathiae Philologicae seu Totius rerum Universitatis ad suos ordines revocatae Adumbratio*. Sumptibus E. Fellgibel. Francofurti et Lipsiae 1667.
- Jordan, P.: *Leyenschül Wie man Künstlich und bekhend schreyben undt lesen soll lernen...*, Meyntz bey Peter Jordan 1533.
- Jordan, P.: *Die „Leyenschul“ von 1533 – mit einem bio-bibliographischen Essay von Sigfrid Gauch*. Gießen 1987.
- Lubinus, E.: *Consilium de Latina lingua compendiose a pueris addiscenda*. In: *Novi Testamenti Graeco Latino Germanicae novae editionis pars prima*. Hg. v. E. Lubinus. Rostock: Joachim Pedanus typogr. Acad. 1614, S. [6]-[48], besonders S. [7]-[8].
- Marius Victorinus: *Artis grammatici libri IV*, GL 6, Leipzig 1874.
- Papias Vocabulista: *Elementarium* – GW: M29306. Papias: *Vocabularius*, hrsg. von Boninus Mombritus, Venetiis: Philippus Pincius, 19.IV.1496. 2^o - Nachdr. Torino 1966.
- Papias Vocabulista: *Grammatica* = *Papiae Ars grammatica*, 1, 4; hrsg. von Roberta Cervani. Bologna 1998.
- Paulinus Nolanus – Sancti Ponti Meropii Paulini Nolani Epistulae; epistula 21, 4; hrsg. von Wilhelm Hartel, Margit Kamptner, *Corpus Scriptorum Ecclesiasticorum Latinorum*, Bd. 29, Vindobonae 1999.
- Petrus Helias: *Summa super Priscianum, de voce* (pr. 1); hrsg. von Leo Reilly, CSB, *Studies and Texts* 113.1. Toronto, Ontario 1993.
- Philippus Cancellarius = *Carmina Burana*, 132: Philippus Cancellarius: *Iam vernali tempore...* 2b; hrsg. von Carl Fischer, H. Kuhn, G. Bernt, Artemis Verlag, Zürich-München 1974.
- Polemius Silvius: *Laterculus*, VI, hrsg. von Th. Mommsen; MGH Aut. ant. 9: *Chronica minora saec. IV, V, VI, VII*. Berolini 1892 (Nachdr. 1961).
- Priscianus Caesariensis = *Prisciani Grammatici Caesariensis Institutionum grammaticarum libri XVIII*, I, 1-2; hrsg. von Martin Hertz, vol. 1 – *Grammatici latini ex recensione Hermici Keilii*, vol. II. Lipsiae 1855 (Nachdr. Hildesheim 1961).
- Probus = *Probi instituta artium, de voce* – *Grammatici latini*, ed. H. Keil (=GL) 4, Leipzig 1864.
- Ps.-Ovid = [Ps.-] P. Ovidij Nasonis: *Epistolae, Pulex et Philomela*, Venetiis 1515, S. AA2. Ps. Ovidius: *Philomena (Philomela)*, inc.: *Dulcis amica veni noctis solatia prestans...*, expl.: *Seu semper sileant sive sonare queant*. Edition: *De volucris et iumentis. De filomela*, hrsg. von Alexander Riese, *Anthologia latina sive poesis latinae supplementum*, Teubner, Lipsiae 1906 (Nachdr.: Amsterdam 1964), Bd. I/2. Edition: Paul Klopsch, „*Carmen de philomela*,“ in: *Litera-*

- tur und Sprache im Europäischen Mittelalter: Festschrift für Karl Langosch zum 70 Geburtstag, ed. A. Önnertfors, J. Rathofer, F. Wagner, Darmstadt 1973.
- S. Hieronymus: Epistula 108 - CSEL 55.
- Sueton = C. Suetonius: Pratum, X, 161.
- Varro 1885 = M. Terenti Varronis de lingua latina libri, V, 75; hrsg. von Leonardus Spengel. Berlin 1885.
- Vesalius, A.: De humani corporis fabrica. Basileae 1543.
- Vinzenz von Beauvais = Vincentius Bellovacensis: Speculum quadruplex, vol. 1: Speculum naturale, Duaci 1624 (Nachdr.: Graz 1964).
- Vinzenz von Beauvais = Vincentius Bellovacensis: Speculum quadruplex, vol. 2: Speculum doctrinale, Duaci 1624 (Nachdr.: Graz 1964).

Literatur

- Adamska, A.: The Study of Medieval Literacy: Old Sources, New Ideas. In: A. Adamska, M. Mostert (Hg.): The Development of Literate Mentalities in East Central Europe. Turnhout 2004, S. 13-47.
- Běčková, M.: Enarratio. In: JAK OO, Bd. 17, Praha 1970.
- Benediktson, D. T.: Cambridge University Library L1 1 14, F. 46r-v: a Late Medieval Natural Scientist at Work. In: Neophilologus 86 (2002), S. 171-177.
- Benediktson, D. T.: Polemius Silvius' „Voces varie animantium“ and Related Catalogues of Animal Sounds. In: Mnemosyne 53 (2000), 1, S. 71-79.
- Bierkowski, T.: Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu [J. A. Comenius über Bildung und Erziehung]. Pułtusk 1998.
- Bierkowski, T.: Wiedza przyrodnicza w Polsce w wieku XVI [Naturwissenschaftliches Wissen in Polen des 16. Jahrhunderts]. Wrocław-Warszawa 1985.
- Borst, A.: Der Turmbau zu Babel. Geschichte der Meinungen über Ursprung und Vielfalt der Sprachen und Völker. Bd. 1. Stuttgart 1957.
- Boyer, L.: Das Prunk-ABC Buch für Maximilian I. Österreichs älteste Fibel [um 1466]. Eine pädagogisch-didaktische Studie. Wien 2004.
- Bremer, L.: Sigmund Evenius (1585/89-1639) ein Pädagoge des 17. Jahrhunderts. Köln-Weimar-Wien: Böhlau 2001.
- Butzmann, H.: Die mittelalterlichen Handschriften der Gruppen Extravagantes, Novi und Novissimi. Frankfurt a. M. 1972.
- Fechner, H.: Grundriß der Geschichte der wichtigsten Leseleharten. Berlin 1900.
- Fijalkowski, A.: Puer eruditus. Idee edukacyjne Wincentego z Beauvais (ok. 1194-1264) / Puer eruditus. The Educational Idea of Vincent of Beauvais O.P. (ca. 1194-1264). Warszawa 2001.
- Finch, Ch. E.: Suetonius' Catalogue of Animal Sounds in Codex Vat. Lat. 6018. In: American Journal of Philology 90 (1969), 4, S. 459-463.
- Földes, E./Mészáros, I. (Hg.): Comenius und Hungary. Essays. Budapest: Akadémiai Kiadó 1973.
- Gesamtkatalog der Wiegendrucke. Bd. 1ff. Leipzig 1925ff.
- Golz, R./Korthaase, W./Schäfer, E. (Hrsg.): Comenius und unsere Zeit. Geschichtliches, Bedenkenswertes und Bibliographisches. Baltmannsweiler 1996.
- Hajdu, H.: Das mnemotechnische Schrifttum des Mittelalters. Budapest 1936.
- Hunt, T.: Teaching and Learning Latin in the 13th-Century England. Bd. 1. Cambridge 1991.
- Krämer, S.: Handschriftenerbe des deutschen Mittelalters, Mittelalterliche Bibliothekskataloge Deutschlands und der Schweiz. Ergänzungs-Bd. I. München 1989.

- Kurdybacha, L.: Działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce [Die Tätigkeit von Johann Amos Comenius in Polen]. Warszawa 1957.
- Kvačala, J.: Die pädagogische Reform des Comenius in Deutschland bis zum Ausgange des XVII. Jahrhunderts. Berlin 1903.
- Lehmann, P.: Handschriften des Erfurter Benediktinerklosters St. Petri. In: Studien und Mitteilungen zur Geschichte des Benediktiner-Ordens, N.F. 12 (43), 1925, S. 14-31.
- Leonhardt, J.: Dimensio syllabarum. Studien zur lateinischen Prosodie und Verslehre von der Spätantike bis zur frühen Renaissance. Göttingen 1989.
- Marcovich, M.: Voces animantium and Suetonius. In: Živa antika/Antiquité vivante 21 (1971), 2, S. 399-416.
- Mathúna, S. P. Ó: William Bathe, S.J., 1564-1614, a Pioneer in Linguistics. Amsterdam, Philadelphia 1986.
- Mazzatinti, G.: Inventari dei Manoscritti delle Biblioteche d'Italia. Bd. 88. Forlì 1972.
- Meier, Chr. (Hg.): Pragmatische Dimensionen mittelalterlicher Schriftkultur. München 2002.
- Merton, R. K.: Auf den Schultern von Riesen. Ein Leitfaden durch das Labyrinth der Gelehrsamkeit. Frankfurt a. M. 1980.
- Meyer, K. A. de: Codices Vossiani Graeci et miscellanei. Lugduni Batavorum 1955.
- Müller, J.: Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Gotha 1882 (Nachdr. Hildesheim 1969).
- Nezel, I.: Comenius als Lehrmittel- und Schulbuchautor. In: Golz/Korthaase/Schäfer 1996, S. 57-64.
- Osińska, W.: Jan Amos Komenský w Polsce. Repertorium prac Komeńskiego znajdujących się w polskich bibliotekach [J.A.Comenius in Polen. Repertorium der Werke von Comenius in den polnischen Bibliotheken], Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1972.
- Partiumi könyvesházak 1623-1730 (Sárospatak, Debrecen, Szatmár, Nagybánya, Zilah) [Bibliothekskataloge vom 1623-1730 aus Sárospatak, Debrecen, Szatmár, Nagybánya, Zilah]. Hg. C. Fekete, I. Monok, G. Kulcsár, A. Varga. Budapest/Szeged 1988.
- Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten. Leipzig 1885.
- Pilz, K.: Johann Amos Comenius. Die Ausgaben des Orbis Sensualium Pictus. Eine Bibliographie. Nürnberg 1967, S. 76-86.
- Polski Słownik Biograficzny [Polnisches Biographisches Wörterbuch]. Bd. 11, Wrocław-Warszawa 1964-65.
- Poppenheim, E.: Die erste Ausgabe des Orbis Pictus, Nürnberg, Michael Endter 1658. In: Monatshefte der Comenius-Gesellschaft 1 (1892), H. 1, S. 57-63.
- Prete, S.: Two Humanistic Anthologies. Città del Vaticano: Biblioteca Apostolica Vaticana 1964.
- Rang, B.: Ars memoriae als pädagogisches Lernkonzept? Gedächtnis und Lernen vor dem Buchdruck. In: Dieckmann, B./Sting, St./Zirfas, J. (Hg.): Gedächtnis und Bildung. Pädagogisch-anthropologische Zusammenhänge. Weinheim 1998, S. 257-284.
- Schaller, K.: Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert. Heidelberg 1967.
- Schmitt, W. O.: Die Ianua (Donatus) – ein Beitrag zur lateinischen Schulgrammatik des Mittelalters und der Renaissance. Berlin: Akademie Verlag 1969.
- Stevenson, H.: Bibliothecae Apostolicae Vaticanae codices manu scripti recensiti iubente Leone XIII Pont. Max., Codices palatini latini Bibliothecae Vaticanae. Bd. I. Roma 1886.
- Theele, J.: Die Handschriften des Benediktinerklosters S. Petri zu Erfurt. Ein bibliotheksgeschichtlicher Rekonstruktionsversuch. Leipzig 1920.

- Toischer, W.: Zur Erstehungsgeschichte des „Orbis pictus“. In: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, NF 3, 1913, 3. S. 169-193.
- Trofiejnje knigi iz biblioteki Scharoscpatakskogo reformatskogo kolledscha (Wengrija) w fondach Nizhnegorodskoj gosudarstwennoj oblastnoj uniwersalnoj nautschoj biblioteki. Katalog / Displaced books from Sárospatak Calvinist College Library (Hungary) in the collections of Nizhny Novgorod Regional Research Library. Catalogue. Hg. von E. Zhuravleva, N. Zubkov, E. Korkmazova. Moskwa/Moscow 1997.
- Vier seltene Schriften des sechzehnten Jahrhunderts, hrsg. von H. Fechner, Berlin 1882 (Nachdr. Hildesheim 1972).
- Wackernagel, W.: *Voces variae animantium*. Basel 1867.
- Walther, H.: *Alphabetisches Verzeichnis der Versanfänge mittelalterlicher Dichtungen / Carmina medii aevi posterioris latina I*. Göttingen 1959.
- Warner, G. F./Gilson, J. P.: *Catalogue of western manuscripts in the old royal and King's collections*. London 1921.
- Wirtgen, B.: *Die Handschriften des Klosters St. Peter und Paul zu Erfurt bis zum Ende des 13. Jahrhunderts*. Berlin Phil. Diss. 1936.
- Ziolkowski, J. M.: *Talking Animals. Medieval Latin Beast Poetry 750-1150*. Philadelphia 1993.

Anschrift des Autors:

Dr. Adam Fijałkowski, Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny, Katedra Historii Oświaty i Wychowania, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa, Polen
e-mail: a.fijalkowski@uw.edu.pl

SONJA HÄDER

Bildung und Bildungsinstitutionen als ‚Fixsterne‘ am bürgerlichen Wertehimmel

Ein biografischer Fall aus dem Kaiserreich im sozialgeschichtlichen Kontext

1. Problemaufriss

Man wird es aufgrund der ästhetischen Leistung vielleicht nicht sofort vermuten: der meistgelesene deutsche Roman im 19. Jahrhundert war Gustav Freytags „Soll und Haben“. 1855 verfasst, erlebte er bis in die 1920er Jahre speziell im Bürgertum eine bemerkenswerte Breitenwirkung, das Buch war den Gebildeten¹ dieser Zeit ein Bestseller.² Die mit einem bedeutungsreichen Namen versehene Hauptfigur – Anton Wohlfahrt –, schon an der Bürgerschule und im Gymnasium „ein Muster für andere“, ein „gutes Kind“, ausgestattet mit vielen positiven Eigenschaften, kann in der Geschichte zeigen, dass sie sich trotz verschiedenster Unwägbarkeiten und Gefährdungen im Fortgang dieses jungen Lebens zu bewähren vermag. Wohlfahrt stellt sich den Prüfungen seines Lebens, und dass er daran nicht scheitert, findet seine Begründung darin, dass er nicht wie ein Knabe aus „Instinkt und Gewohnheit“ handelt, sondern „als ein Mann, nach Grundsätzen.“³

In der in Berlin ansässigen größten Leihbibliothek des Kaiserreichs standen allein 2316 Exemplare des Romans „Soll und Haben“. Das Bedürfnis nach dessen Lektüre war so groß, weil das hier entfaltete Credo, der Mensch solle

¹ Mit Rudolf Vierhaus soll unter „Gebildeten“, dem im Vergleich zum „Gelehrten“ jüngeren Begriff, gefasst werden „die Gruppe derjenigen, die durch bestimmte intellektuelle Schulung und wissenschaftlich begründete Ausbildung sowie durch die dadurch ermöglichte Berufstätigkeit eine bestimmte Funktion in der Gesamtgesellschaft ausüben, ein bestimmtes Ansehen genießen, eine bestimmte Selbsteinschätzung und soziale Verhaltensweise entwickeln.“ Der „Gelehrte“ ist nach dem neuhumanistischen Bildungsverständnis der wissenschaftlich Gebildete, „dessen Bildungsprozeß am weitesten geführt [ist] und ihn dazu befähigt und verpflichtet, Lehrer und Erzieher der Menschheit zu sein.“ (1980, S. 396, 403).

² Steinecke 1980.

³ Freytag o.J., S. 11f., 807.

nach eigenen Grundsätzen handeln, so treffsicher „Selbstentwurf und Selbstbeschreibung“⁴ großer Teile des Bürgertums am Ende des 19. Jahrhunderts einfiel: die bürgerlichen Werte⁵ sollten das Leben nicht mehr religiös, sondern innerweltlich regeln und dem Individuum helfen, sich in einer komplizierter werdenden Welt zurechtzufinden, in der die „übernatürlichen Gewissheiten“⁶ als Kompass nicht mehr zur Verfügung standen. An diesem „bürgerlichen Wertehimmel“ gewannen Selbstständigkeit, Freiheit, Liebe, Natur und selbststrebend Bildung zentrale Bedeutung, aber auch Mäßigung und Ordnung, Fleiß und Pflicht. Selbstverantwortlich und innen geleitet – nach diesen Maximen sollte das bürgerliche Individuum handeln.

Als Bürger oder Bürgerin wurde man jedoch nicht geboren, so der adelskritische Verweis, das Individuum musste sich dahin mittels Arbeit an sich selbst fortwährend „entwickeln“. Insofern war Bildung nicht ein Wert unter anderen. Im Gegenteil: Bildung wurde zum „zentralen Gestaltungsprinzip“⁷, sie stand im Zentrum und lässt sich in jedem anderen Wert wieder finden.

Nach Georg Simmel sind Werte eine „von Innen her wirkende Verfassung“⁸, und fraglos spielen sie (in ihrer bürgerlichen Gestalt) für das Selbstverständnis gerade des Bildungsbürgertums eine herausragende Rolle. Im Rückgriff auf Max Weber⁹ gilt das Bildungsbürgertum als eine „ständische Vergesellschaftung“¹⁰, die sich wesentlich auf dem Besitz von Bildungswissen bzw. die Verfügbarkeit von kulturellem und sozialem Kapital begründet. Der Begriff Bildungsbürger umreißt im Kern diejenigen Angehörigen des Bürgertums, die (tendenziell) über akademische Qualifikationen verfügen und entsprechenden (damit zugleich höchst unterschiedlichen) Berufen nachgehen. Die Bildungsbürger werden jedoch zugleich konstituiert über verschiedenste „Merkmale von Bürgerlichkeit“¹¹. Was insgesamt für das Bürgertum, also Wirtschafts- und Bildungsbürgertum, gilt, dass es als ein „Ensemble von Sozialformationen [...] ebenso durch ein System von Werten, Praktiken und Verhaltensmustern bestimmt“¹² ist, gilt gleichermaßen für die Teilgruppen des Bildungsbürgertums. Lepsius plädiert deshalb zu Recht dafür, „idealtypisch im Bildungsbürger jemanden [zu] sehen, der

⁴ Nolte 2000.

⁵ Unter „Werten“ wird hier ein kulturelles System von Bedeutungen verstanden, das soziales Handeln strukturiert.

⁶ Hettling/Hoffmann 1997, S. 337.

⁷ Hettling/Hoffmann 2000, S. 14.

⁸ So Georg Simmel 1908/1992 am Beispiel der „Treue“.

⁹ Weber 1922/1980, insb. S. 177-180.

¹⁰ Lepsius 1992.

¹¹ Lundgreen 2000, S. 177f.

¹² Hettling 2000, S. 319.

nicht nur Bildung konsumiert, sondern in einer disziplinierten Lebensführung sich in den Dienst einer kontinuierlichen und rationalen Bildungsmehrung stellt.“¹³ Insofern gehören die Begriffe (Bildungs-)Bürger und Bürgerlichkeit (im weiten Verständnis von Lebensführung) unweigerlich zusammen, hierin bündeln sich ein durch Bildung abgesicherter sozialer Status und gesellschaftliche Wertschätzung (Prestige) mit einer bestimmten Lebensführung, einem spezifischen Habitus, und nicht zuletzt gehen hierin die bürgerlich geprägten Werte ein. „Bürgerlichkeit der Bürger“ führt demnach begrifflich das für das Bürgertum kennzeichnende „Ensemble kultureller Momente“ zusammen und verweist auf die besondere Wichtigkeit der Kultur für die Identität des Bürgertums.¹⁴ Trotz der Bedeutung dieser Gemeinsamkeiten bleibt die große Heterogenität besonders der Bildungsbürger dennoch unübersehbar. Ärzte oder Pfarrer, Rechtsanwälte oder Oberlehrer und Professoren – nicht nur die einzelnen Gruppen sind untereinander verschieden, sondern auch, wie Untersuchungen zeigen¹⁵, in sich selbst äußerst differenziert. Vor diesem Hintergrund geht es in dem nachfolgenden Beitrag um die Frage nach internen Differenzierungen des deutschen Bildungsbürgertums zur Zeit des Kaiserreichs. Welche unterschiedlichen Typen von Bürgerlichkeit treten uns im Hinblick auf verschiedene Repräsentanten des Bildungsbürgertums entgegen, welchen Entwürfen von Bürgerlichkeit folgten sie, wie ist ihr Bildungsverständnis und wie ihre Bildungspraxis zu beschreiben und wie sind schließlich – bei allen Gemeinsamkeiten der Bürger – diese internen Differenzen zu erklären?

Im Hinblick auf die speziellere Frage nach Erziehung und Sozialisation bzw. die Vermittlung von Bildungswerten an die nachwachsende Generation sollen zwei Perspektiven entwickelt werden. Erstens: In welcher Weise haben im Deutschen Kaiserreich Familie und Bildungsinstitutionen zur Verinnerlichung bürgerlicher Werte, speziell der Bildungsidee, beim Nachwuchs des Bildungsbürgertums beigetragen? Welche internen Differenzierungen sind dabei in dem vorgeblich einheitlichen „wilhelminischen Erziehungskartell“¹⁶ auszumachen, und was lässt sich daraus über relatives Gewicht und Wirkung dieser Instanzen folgern? Zweitens: Welche Praktiken, welche Umgangsweisen können im Hinblick auf die Aneignung dieser Werte festgestellt werden? Welche Gestaltungsmöglichkeiten gab es, was schließlich lässt sich über den Zusammenhang von Bildungsidee, ihrer Vermittlung und Aneignung im Kontext differenzierter bürgerlicher Gruppen und Sozialmilieus aussagen bzw. im Blick auf die übergreifende

¹³ Lepsius 1988, S. 31.

¹⁴ Kocka 1995, S. 18.

¹⁵ Für die Rechtsanwälte: Siegrist 1996; für die Pfarrer: Kuhlemann 2001.

¹⁶ Bühler 1990, S. 53.

Fragestellung nach unterschiedlichen Typen von Bürgerlichkeit und Varianten von Bildungspraxis folgern?

Wenn Thomas Nipperdey am Ende seiner Geschichte des Deutschen Kaiserreichs formuliert, dass die Grundfarben der Geschichte nicht schwarz oder weiß seien, sondern grau in unendlichen Schattierungen¹⁷, dann ließe sich ergänzen, dass mit der Vielfalt der Ansätze und Methoden nicht nur diese Palette breiter wird, sondern Geschichte in ihrer Komplexität und Vielfalt genauer aufscheinen kann. Die Rekonstruktion von Biografien und Milieus, wie sie nachfolgend an einem Fall exemplarisch demonstriert werden soll, haben hierin ihren Platz. Familien- und Lebensgeschichte „hat das Einzelne zum Gegenstand. Aber indem sie zeigt, wie das Individuum sich an einem historischen Ort, in seiner sozialen Welt behauptet, hält sie stets auch das Allgemeine präsent.“¹⁸ Der vorzustellende Fall bezieht sich auf die Familien- und Lebensgeschichte eines Pädagogen und zwar auf die des 1890 geborenen und seit 1946 an der Universität Halle wirkenden Hochschullehrers Hans Ahrbeck.¹⁹ Im Hinblick auf die aufgeworfene Fragestellung sollen verschiedene für Ahrbecks Erziehung und Sozialisation relevante Gruppen bzw. Institutionen hinsichtlich ihres Anteils an der Vermittlung bürgerlicher Werte, speziell der Bildungsidee, untersucht werden. Dabei ist der Blick zugleich zu werfen auf die speziellen Erfahrungen, die Ahrbeck in diesen Gruppen bzw. Institutionen gemacht hat, und die Frage zu klären, auf welche Weise und mit welcher Funktion in dieser (Bildungs-)Biografie bürgerliche Werte und Bürgerlichkeit zur Geltung kommen. Die Ausführungen stützen sich neben Zeitzeugeninterviews auf einen umfangreichen Familiennachlass der Ahrbecks, insbesondere auf eine von Hans Ahrbeck 1970/71 verfasste und bislang unveröffentlichte Autobiografie.²⁰

2. Elternhaus: das bürgerliche Fundament

Wenn in einer deutschen Bürgerfamilie des ausgehenden 19. Jahrhunderts ein Sohn geboren wurde, so war dies bekanntlich ein besonderer Anlass zur Freude. Mit Genugtuung und einiger Zuversicht konnten die Bürgereltern nun – anders als bei der Geburt einer Tochter – hoffen, dass die soziale Kontinuität der Fami-

¹⁷ Nipperdey 1992, S. 905.

¹⁸ Bauer 1991, S. 17.

¹⁹ Neben einigen älteren Texten, meist Würdigungen, vgl. jüngst Ebert 2002.

²⁰ Das handschriftliche Manuskript und der überlieferte Nachlass der Familie liegen im Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin (Archiv-BBF). Gemeinsam mit Ulrich Wiegmann bereite ich derzeit die Veröffentlichung der Autobiografie vor. Hans Ahrbeck: Autobiografische Skizzen. Unveröffentlichtes Manuskript 1970/71 (im Weiteren zitiert Ahrbeck: AS).

lie über die eigene Generation hinaus gesichert sein würde. Damit diese Hoffnung sich erfüllte, wurde vom Sohn im Fall des Bildungsbürgertums verlangt, für den Besitz seines künftigen Kapitals, seines Bildungswissens nämlich, im Laufe der Jahre die erforderlichen Zertifikate zu erwerben. Erst wenn er diese besaß, war der soziale Status für die nachwachsende Generation tatsächlich gesichert. Diese Hypothek war mehr oder weniger allen Söhnen des Bildungsbürgertums mit in die Wiege gelegt. Im Gegenzug boten ihnen ihre Familien Aufmerksamkeit und Zuwendung, für viele Jahre einen verlässlichen Schonraum und nicht zuletzt die finanzielle Absicherung langjähriger Ausbildung.²¹

Nicht viel anders verhielt es sich in den Familien Ahrbeck und Esch – zwei angesehenen bürgerlichen Familien. Eine verwandtschaftliche Verbindung ergab sich 1887 mit der Heirat von Adolf Ahrbeck²², städtischer Apotheker in Linden bei Hannover, und Clara verw. von der Ahe, einer geborenen Esch²³. Nach fast zweijähriger Ehe gebar Clara Ahrbeck am 19. Mai 1890 einen Sohn mit dem Namen Johannes, zeitlebens Hans genannt. Hans war das einzige Kind, insofern erhielt der familienübergreifende bildungsbürgerliche Anspruch hier eine spezifische Färbung: elterliche Zuwendung, aber auch Erwartungen konzentrierten

²¹ Budde 1994; Frevert 1988; Klika 1990; Habermas 2000.

²² Friedrich Adolf Ahrbeck, 1837-1921 in Hannover. Der Großvater, Johann Heinrich Ahrbeck, war am Finanzministerium des welfischen Königshauses „königlicher Beamter“ gewesen. Der Vater, Friedrich Wilhelm Ahrbeck (1802-1884 in Hannover), Kanzleirat und, wie es das Statut vorschrieb, nicht-jüdischer Prokurator an der Meyer-Michael-Davidschen jüdischen Stiftung in Hannover. Mutter Johanna Sophie Ahrbeck, geb. Wiese, 1804-1874. Beide Eltern waren demnach bei der Hochzeit ihres einzigen Sohnes bereits verstorben. Adolf Ahrbeck selbst hatte eine Ausbildung als Apotheker absolviert und dafür u.a. an der Universität Göttingen studiert.

²³ Clara Johanne Henriette Ahrbeck, verw. von der Ahe, geb. Esch (1851 in Anhalt - 1929 in Magdeburg), stammte aus der weitverzweigten Familie der Eschs, deren Stammbaum in der Überzahl Ärzte, Juristen aller Grade, Pfarrer und Kaufleute auswies. Der Großvater war Hofrat im Fürstenhaus Salm-Salm, der Vater Kaufmann und Offizier. Aufgrund von Eheschließungen gab es in der Familie Esch Verbindungen zum Adel. Clara Esch, die als junge Frau wegen der „Verschwendungssucht“ ihres Vaters bei „wohlthätigen Verwandten“ unterkommen musste, heiratete in erster Ehe Dr. von der Ahe, einen Arzt aus der Eifel, der später an den Folgen einer Kriegsverletzung starb, seine Frau aber versorgt zurückließ. 1887 heiratete Clara, inzwischen verw. von der Ahe, in zweiter Ehe den Apotheker Adolf Ahrbeck. Welchen Bildungsweg sie in jungen Jahren absolvierte, ist nicht überliefert. Fest steht, dass sie kultiviert war, gern auf kleinere Reisen ging und vielfältigen Leseinteressen folgte. Sie sprach zudem Französisch und Englisch, insofern ist wohl anzunehmen, dass ihr die standesgemäße Ausbildung einer „höheren Tochter“ zuteil geworden war. Zu ihrem Besitz ist bekannt, dass sie als erwachsene Frau mit den Jahren über ein „beträchtliches Vermögen“ verfügte, das sie erst im Nachgang des Ersten Weltkriegs mit der Inflation verlieren sollte. Die Spuren beider Familien, der Ahrbecks und der Eschs, lassen sich im „Genealogischen Handbuch bürgerlicher Familien“ bis zum Anfang des 17. Jahrhunderts zurückverfolgen.

sich ganz auf dieses „einzige“ und „späte“ Kind²⁴. Hans Ahrbeck wuchs in den ersten Lebensjahren – darin ist seine Biografie der von anderen im Kaiserreich aufgewachsenen Bürgersöhnen ganz ähnlich – unbeschwert und behütet auf. Der Vater besaß aufgrund seines Berufes hohes soziales Ansehen, auch der gebildeten und auf eine angemessene Lebensführung achtenden Mutter wurde mit Respekt begegnet.

Die Familie lebte in Linden zur Miete in einem großen stattlichen Haus, in dem auch die städtische Apotheke untergebracht war. Linden hatte erst 1885 Stadtrecht erhalten und war aufgrund seiner schönen Lage vor den Toren Hannovers bis knapp zur Mitte des 19. Jahrhunderts ein begehrter Villenvorort gewesen. Dann setzte auch hier die Industrialisierung ein, große Fabriken entstanden, und im Gefolge kam es zu einem deutlichen Anstieg der Bevölkerungszahl und einem vermehrten Zuzug von Arbeitern.²⁵ Der einst landwirtschaftlich und bürgerlich geprägte Ort veränderte sich zu einer Arbeiterstadt²⁶, in dem die bürgerlichen Gruppen zunehmend marginalisiert waren. Das war die Zeit, in die Hans' Kinderjahre fielen.

Im Stadtbild von Linden bestach das von der Familie Ahrbeck bewohnte Haus durch seine Gедiegenheit. Die Wohnräume der Familie waren ausgestattet mit wertvollen Möbeln und anderem Zierrat aus dem 17. und 18. Jahrhundert. Besuche gab es selten. Man lebte zurückgezogen, von einer starken bürgerlichen Kultur im öffentlichen Leben Lindens konnte ohnehin kaum noch die Rede sein. Dennoch wurden Bildung, Kultur und vor allem Reisen wertgeschätzt. Das Kapital dafür war vorhanden; in der Verbindung der beiden Eheleute bestätigte sich, dass „materieller Besitz als Garant von Unabhängigkeit und Wohlstand tatsächlich eine wesentliche Voraussetzung von Bürgerlichkeit im Sinne einer eigenbewußten Daseinsform“ war.²⁷ Selbstredend gab es im Hause auch Dienstpersonal. Die Anwesenheit dieser „dienstbaren Geister“, wie auch die der Provvisoren²⁸, Lehrlinge und Praktikanten lehrte Hans früh die soziale Gliederung der Gesellschaft und wiesen ihn, nicht ohne eine gewisse „Selbstgefälligkeit“, ein in den Sonderstatus des Vaters, der als Administrator „das Ganze regierte“²⁹. Inso-

²⁴ Ahrbeck: AS, S. 22.

²⁵ Hinweise Rosenbaum 1992. Ausführlich: Buschmann 1981.

²⁶ Vgl. Rosenbaum 1992, S. 40f.

²⁷ Bauer 1991, S. 287. Wenn Bauer hier zwar primär, allerdings nicht nur das Wirtschaftsbürgertum im Auge hat, so bleibt der Umstand, dass auch für die Bildungsbürger die Verfügbarkeit eines Grundstockes an materiellem Kapital als Voraussetzung ihrer (gehobenen) Lebensführung im engeren und der Bürgerlichkeit im weiteren Sinne unverzichtbar war.

²⁸ Hierfür approbierter, in einer Apotheke angestellter Apotheker.

²⁹ Ahrbeck: AS, S. 1f.

fern zeigte sich gerade im Alltäglichen, „daß der bürgerliche Werthimmel auch sehr irdische Mechanismen der Ausgrenzung hervorgebracht hat.“³⁰

Der Vorsteher dieser Welt, der Vater Friedrich Adolf Ahrbeck, war Jahrgang 1837, hatte demzufolge bei Hans' Geburt bereits im 53. Lebensjahr gestanden. Er war gebildet, vor allem naturkundlichen Interessengebieten zugewandt, von einer gewissen Bodenständigkeit, gleichwohl in seinem Denken ganz dem neu-humanistischen Bildungsideal verpflichtet. Hans' persönliche „Bildungsgänge“ folgten den väterlichen Spuren und führten ihn vorzugsweise in die Apotheke samt ihrer Vorrats- und Laborkammern. Nicht zuletzt inspiriert durch die prächtigen und reich illustrierten Pflanzen- und Tierhandbücher aus der väterlichen Bibliothek, zog es ihn immer wieder in die Natur.

Eine humanistisch-gymnasiale Ausbildung stand für die Eltern angesichts dieser auch ins Praktische überleitenden Interessenschwerpunkte dennoch genauso wenig außer Frage wie die musikalische Ausbildung des Knaben. Eine andere Lösung der sich in der Kindheit Hans' abzeichnenden Spannung zwischen Norm und Neigung schied ganz offensichtlich aus. Die Eltern suchten den Bildungsdrang ihres Sohnes in Richtung vertrauter bürgerlicher Bildungsinhalte zu lenken. Die Mutter sprach viel über Literatur und Geschichte, der Vater unterwies seinen Sohn vor allem in naturkundlichen Fragen, dabei verständnisvoll und ohne jede Härte; „er war kein Anhänger des Diktums ‚Knaben müssen gewagt werden‘“³¹ Vermutlich spiegelt sich in dieser Haltung weniger die bewusste Stellungnahme des Vaters zu einem pädagogischen Programm als vielmehr die besondere Vorsicht und übermäßige Sorge des nicht mehr jungen Vaters um das einzige Kind, das er behüten und zugleich aus eigener Leistung in die bürgerliche Welt aufgenommen sehen wollte. Diese spannungsreiche Konstellation zwischen Behütung und Erwartung sollte zeitlebens Familiengefüge und erzieherische Praxis im Hause Ahrbeck bestimmen.

Die Mutter, bei der Geburt schon fast 40 Jahre alt, setzte bei dem Sohn auf Einsicht in die Pflichten. Sie bevorzugte einen sachlichen Umgang, Pragmatismus stand vor allzu deutlich demonstrierter Emotionalität. Ihrem Kind war sie dennoch zugewandt und zeigte sich wie ihr Mann durchaus liebevoll. Für die der bürgerlichen Familie des Kaiserreichs zuweilen recht pauschal unterstellte Autoritätsfixierung gepaart mit Beziehungslosigkeit finden sich jedenfalls bei beiden Eltern keine Anhaltspunkte.³²

³⁰ Hettling/Hoffmann 2000, S. 17.

³¹ Ahrbeck: AS, S. 30.

³² Doerry 1999; Bühler 1990, S. 52f.

Clara und Adolf Ahrbeck waren protestantisch, dennoch spielte im Leben der Familie und auch in Erziehungsfragen Religion keine übermäßige Rolle. Was im moralischen Koordinatensystem mit größerer Bedeutung versehen wurde, war die Einführung des Sohnes in die „staatsbürgerliche Ordnung“ und die Vermittlung eines Gehorsamsgebots gegenüber deren Repräsentanten. Ahrbeck erinnert hierzu die folgende Erklärung und zugleich Erziehungsmaxime seines Vaters:

„Für mich ist der schönste Tag des Jahres nicht Weihnachten und Ostern oder mein Geburtstag. Der schönste Tag des Jahres ist der Tag, an dem ich meine Steuern bezahle. Von dem Steuergeld bekommen die Schutzmänner und die Soldaten ihr Geld, und die Strassen werden gepflastert und Schulen und Krankenhäuser gebaut.' So wurde ich von früh auf zu dem Grundsatz Luthers und des Apostel Paulus erzogen: Jedermann sei untertan der Obrigkeit!' Vater verband die Wunde der alten Hannoveraner. Seine Eltern, Verwandten und Freunde waren Anhänger des 1866 entthronten welfischen Königshauses.“³³

Freilich ist zu bedenken, dass Adolf Ahrbeck hier zu seinem noch recht jungen Sohn mit geradezu kindlichen Worten sprach. Gleichwohl dürfte es Teil einer Selbstinszenierung sein, wenn sich der Vater dem Heranwachsenden als (Staats-) Bürger präsentierte, der sich seiner Verantwortung gegenüber dem Gemeinwohl zu stellen weiß und der Obrigkeit in seinem Weltbild einen festen Platz eingeräumt hat.³⁴

Mit der Zeit rückte der Schuleintritt heran. Gleichaltrige hatten bislang im Leben Ahrbecks nur eine geringe Rolle gespielt. Das Leben fand hauptsächlich in der Familie statt, Vater und Mutter waren darin die wichtigsten Bezugspersonen. Insofern stand diese Kindheit nachhaltig unter dem Einfluss eines bürgerlichen Milieus, das eher abgeschottet existierte und seine Vorstellungen von Bildung und Bürgerlichkeit primär aus der Zeit der so genannten „Kulminationsphase“³⁵ des deutschen Bürgertums bezog. Die sozialen Wandlungen und auf-

³³ Ahrbeck: AS, S. 56.

³⁴ Die eng hergestellte Verknüpfung von staatsbürgerlicher Verantwortung und Obrigkeitsehrsam dürfte in diesem individuellen Fall verschiedene Ursachen haben. Es ist sicher zu bedenken, dass die Familie des Vaters, die einst mit dem Königshaus verbunden war (man denke an den dort tätigen Großvater), auf den historischen Wechsel in den Machtverhältnissen möglicherweise mit ausdrücklicher Betonung ihrer staatlichen Loyalität reagiert hatte. Insofern soll die auf den ersten Blick nahe liegende These einer spezifischen Staatslastigkeit des deutschen Bürgertums nicht vorschnell überstrapaziert werden. Nicht zu vergessen ist zudem, dass wir in den vorliegenden Äußerungen das Interpretationsangebot des alten Hans Ahrbeck lesen, der damit unweigerlich auch eine Botschaft über die mentalen Fundamente seines Aufwachsens und weiteren Lebensweges hinterlassen wollte.

³⁵ Kocka unterscheidet innerhalb der Bürgertumsgeschichte in Deutschland drei Perioden: die Konstitutionsphase, die Kulminationsphase und die Phase der Defensive und Ausdifferenzierung. Die Kulminationsphase umfasst danach die Zeit von den 1840er bis in die 1870er Jahre.

brechenden sozialen Bewegungen der Zeit gingen an diesem bürgerlichen Teilmilieu weitgehend vorbei. Hier waren die kulturkritischen Stimmen (noch) nicht laut geworden, oder man zollte ihnen in der kleinstädtischen Abgeschlossenheit keine allzu große Beachtung. Das seit dem 18. Jahrhundert so wirkmächtige Bürgerideal schien hier noch von Bestand. Vergessen sei auch nicht, dass die Eltern nicht in ihren jungen Jahren als Erziehende in Erscheinung getreten waren. Im Jahr der Einschulung ihres Sohnes waren sie immerhin 45 bzw. 59 Jahre alt. Die soziale Sonderstellung des Elternhauses war Hans Ahrbeck bis zum Schulbeginn freilich längst bewusst geworden und als Wert auch verinnerlicht. Dass der Sohn mit dem Eintritt in die Schule über kurz oder lang zu den im Stadtbild präsenten Gymnasiasten überwechseln würde, war für die Familie genauso unverrückbarer Teil ihrer Vorstellungen wie überhaupt die anvisierte humanistische Bildung in der Wertehierarchie ganz oben angesiedelt war.

3. Humanistisches Gymnasium: „Am Anfang des Weges zu der Menschheit Höhen“

In die Schule, d.h. zunächst in die Vorschule des Kaiserin-Auguste-Viktoria-Gymnasiums in Linden, kam Hans Ahrbeck zu Michaelis 1896, vom Alter her ein Jahr zu früh, deshalb auch körperlich zurück, und wie es heißt, von einer gewissen geistigen Unreife. Nach drei Jahren trat Hans in die Sexta des Gymnasiums ein.³⁶ Der Gang zur Schule begann beschwerlich und warf, im Unterschied zum Leben in der Familie, fortan einen „Schatten“ auf sein Dasein. Mit diesem Urteil ist sich Ahrbeck mit vielen deutschen Bürgersöhnen einig, die gleich ihm unter dem rauen Ton des wilhelminischen Gymnasiums zu leiden hatten.³⁷ Hans Ahrbeck ertrug Drill und Kasernenhofton nur schwer, durch die „unfrohe Gesamtstimmung“³⁸ zeigte er sich bedrückt und fürchtete als

Die Verbürgerlichung von Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur wurde während dieser Periode weiter vorangetrieben, wenn auch der Wandel stark unter obrigkeitstaatlicher Regie betrieben wurde. Insgesamt war das Bürgertum in diesen Jahrzehnten auf dem Höhepunkt seiner Laufbahn (Kocka 1995, S. 34f.).

³⁶ Linden besaß seit 1890 ein eigenes Gymnasium. Bis zum Ersten Weltkrieg etablierte sich in Linden folgende Schullandschaft: elf Volksschulen, eine Mittelschule, zwei Realschulen, eine Höhere Töchterschule, eine Hilfsschule sowie das genannte Gymnasium. Vgl. Rosenbaum 1992; Buschmann 1981.

³⁷ Vgl. Kraul 1984; Budde 1994, S. 205ff. Gleichwohl ist Vorsicht angebracht, diese offensichtliche Tendenz nicht zum Klischee gerinnen zu lassen. Andere schulische Erfahrungen sind u. a. dokumentiert in der zeitgenössischen Sammlung von Graf 1912.

³⁸ Ahrbeck: AS, S. 112.

schmächtiger und empfindsamer Junge insbesondere die Prügelstrafe. Die Eltern litten mit ihm, spendeten Trost und machten die Pein insofern erträglicher; eine Kritik am Vorgehen der Lehrer – immerhin vom Staat eingesetzte Amtspersonen – verbot sich in dem an Obrigkeit orientierten Hause.

Die Schwierigkeiten des jungen Ahrbeck hielten an, er fühlte sich nach eigenen Worten „unglücklich“, sogar „bedroht“ und habe sich „gegen die Schule tot[ge]stellt“.³⁹ Die zu frühe Einschulung tat ein Übriges. Im Elternhaus galt das Motto „Durchhalten“ – die protestantische Ethik hatte ihre Spuren hinterlassen. Seinen Aufgaben hatte man sich zu stellen, und in schwierigen Situationen rief ihm die Mutter deshalb zu: „Du bist ein Held!“, worauf das Kind, das seine Mutter liebte, mit einem: „Ich bin ein Held!“ antwortete.⁴⁰ Selbstdisziplinierung und Anstrengung hatten hier in der Familie, emotional unterlegt, ihren Ursprung, als Verhaltensmuster sollten sie auch in der Schule Geltung gewinnen. Auch dort standen Pflichtgefühl, Gehorsam und Fleiß als Leitwerte hoch im Kurs. Werte, die insofern von besonderer Wichtigkeit waren, als sie als Grundlage allen Fortkommens, der Bildung also (vor allem in ihrer Bedeutung als Qualifikation), angesehen wurden. Gegen die damit verbundenen Erwartungen aufzubegehren, schied für den jungen Ahrbeck aus. Auseinandersetzungen zwischen den Generationen standen zu dieser Zeit nicht selbstverständlich auf der Tagesordnung. Auch wenn es sich bei der dem Kaiserreich zugeschriebenen „Konfliktlosigkeit als Ideal“⁴¹ um eine Stilisierung⁴² handeln dürfte, sollte die Rolle des Normativen nicht unterschätzt werden. Das Wort der Eltern, insbesondere des Vaters, galt, und die elterlichen Erwartungen waren aus der Perspektive ihres Standes alles andere als ungewöhnlich. Trotz des „individualisierende(n), differenzierende(n) Zug(s) der bürgerlichen Familie“, den auch Familie Ahrbeck ihren Mitgliedern bot, erfuhren die Heranwachsenden zugleich „die starke Formalisierung des bürgerlichen Lebens, die Vorherrschaft der Ordnung, die Pflicht, in die vorgegebenen Formen und Normen der Erwachsenen hineinzuwachsen.“⁴³ Zumal der junge Hans Ahrbeck seine Eltern liebte und durchaus bemerkte, wie wichtig ihnen die schulische Laufbahn ihres Sohnes war. Immerhin sorgten sie fürsorglich für ihn und suchten Ausgleich, „Tröstungen in jenen

³⁹ Ebd., S. 104.

⁴⁰ Ebd., S. 35.

⁴¹ Wehler 1994, S. 134f.

⁴² Dass die Praxis hinter die Norm zurückfiel zeigt u.a. die zunehmende Darstellung von Krisen und Konflikten in der Schülerliteratur. Vgl. Bünger-Kohn 1986; Koebner 1985; Wedekind 1891/1997.

⁴³ Nipperdey 1992, S. 58, 117.

trüben Tagen“⁴⁴, zu schaffen. Sicherlich trug die Situation des spätgeborenen Einzelkindes zu besonderer Sensibilität und einem verstärkten Leiden an der „rauen“ schulischen Wirklichkeit bei, zugleich bleibt der Eindruck einer gedrückten Stimmung bestehen und vor allem eines in der Perspektive des Jungen wirklichkeitsfremden Unterrichts am Kaiserin-Auguste-Viktoria-Gymnasium.

Vor allem in den Sprachen und im Deutschunterricht am toten Unterrichtsstoff leidend, wuchs das „Unbehagen“ des Apothekerssohns.⁴⁵ Im „Reiche der Wörter“ habe man sich in jenen „dumpfen Jahren“ bewegt und nicht in der „handgreiflichen Wirklichkeit“. „Nichts ging mich das alles an!“⁴⁶ Seine Aufmerksamkeit galt immer noch anderen Bildungsinteressen; er wollte „Unkräuter“, „Mineralien“ und „Schmetterlinge“ bestimmen oder etwas über China und die Arktis erfahren.⁴⁷ Auch im Sport konnte er nicht mithalten, für Jungen, nach den vorherrschenden Männlichkeitsbildern, ein peinlich empfundenes Defizit. Zweimal musste Hans Ahrbeck während seiner Gymnasialzeit die Klasse wiederholen. Den Eltern des jungen Gymnasiasten blieb die Gefahr des endgültigen Scheiterns nicht verborgen, und es muss sie wohl einige Überwindung gekostet haben, dem Sohn vorzuschlagen, statt des vorgesehenen Universitätsstudiums eine Lehre aufzunehmen. Das aber lehnte der junge Ahrbeck trotz seiner anhaltenden Schwierigkeiten mit dem Lernstoff und der als bedrückend empfundenen Schulatmosphäre ab, in seinen autobiografischen Erinnerungen gibt er folgende Erklärung:

„Ich wollte nicht, nun nicht mehr. Warum eigentlich nicht? Wahrscheinlich weil uns immer wieder von allen Seiten eingeprägt wurde, dass ein Abiturient, in Sonderheit ein Gymnasialabiturient, am Anfang des Weges zu der Menschheit Höhe stehe und nach dem Universitätsstudium zu den führenden Schichten der Nation gehöre.“⁴⁸

Ahrbeck hatte das Standesbewusstsein der Bürger längst verinnerlicht, er war mit der sozialen Distinktion seines Standes erzogen worden und hatte eine Ahnung davon, dass in bildungsbürgerlichen Kreisen die ‚praktische‘ Berufslaufbahn gemeinhin denjenigen Kindern angeboten wurde, die größere intellektuelle Aspirationen vermissen ließen.⁴⁹ Primär im Kontext dieses Standesbewusstseins vollzieht sich ein Einstellungswandel, den Ahrbeck rückblickend mit den Worten kommentiert: „langsam begann mit mir ein Prozess der Reife, Reife im Sinne

⁴⁴ Ahrbeck: AS, S. 121.

⁴⁵ Wörtlich heißt es: „*Mein Unbehagen wuchs und wuchs.*“ (Ahrbeck: AS, S. 104).

⁴⁶ Ebd., S. 105f.

⁴⁷ Ebd., S. 106.

⁴⁸ Ebd., S. 122f.

⁴⁹ So die treffende Beschreibung bei Bauer 1991, S. 259.

der Anpassungsfähigkeit.⁵⁰ Vollends ist ihm nun klar geworden, worum es ging: stellte er sich nicht den Anforderungen des Gymnasiums und im Anschluss der Universität, dann war er bald dieser bürgerlichen Welt nicht mehr als Statusgleicher zugehörig. Schulferne Interessengebiete rückten daraufhin in den Hintergrund, und Ahrbeck konzentrierte sich mit großer Anstrengung auf das Abitur. Seine Eltern lieferten hierfür ganz handfeste Unterstützung: sie suchten für die Hausarbeiten die verlangten Vokabeln heraus, stellten für die geforderten Übersetzungen Listen mit Wortbedeutungen zusammen, der Vater ging in die Bibliotheken und Archive und sorgte für das notwendige Material. Ob es ihnen bewusst war, sei dahingestellt, aber durch die teils kollektiv erbrachten Leistungen unterliefen sie selbstredend den eigentlichen Anspruch des Gymnasiums. Fraglos ging es hier um einen „Kampf gegen die Deklassierung“, der „Strategien zur Abwendung“ verlangte. Über solche Strategien verfügten wiederum gerade die „Eigner eines sozialen Kapitals an ererbten Beziehungen“.⁵¹ Dass bildungsferne Schichten weit weniger solche „individuellen Aufholstrategien“⁵² mobilisieren konnten, unterstützte ungeachtet aller Öffnungstendenzen am Ende zumindest partiell die soziale Beharrungskraft des Gymnasiums und seiner Schülerschaft. Diese Ambivalenz bleibt festzuhalten, wie überhaupt einige der Erlebnisse des jungen Abiturienten einen zwiespältigen Eindruck hinterlassen: etwa wenn von Betrugs- und Manipulationsfällen an der ehrwürdigen Schule die Rede ist oder beim unangekündigten Besuch bei dem überaus bewunderten Lehrer, der als ausgesprochener Experte galt, eine als peinlich empfundene einfache Häuslichkeit ebenso ins Auge stach wie die kleine Bibliothek, in der statt der Originale nur Sekundärliteratur abgestellt war. Solche Befunde am Rande zeigen, dass das humanistische Gymnasium trotz seiner immer noch überaus glanzvollen Fassade im Inneren stärker von den Spannungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfasst war als es in seinem stilisierten Image und einer übersteigerten Selbstdarstellung der Gymnasiallehrerschaft⁵³ zum Ausdruck kam. Ungeachtet dieser ambivalenten Erfahrungen erwies sich der Kontinuitäts- und Aufstiegswille für den jungen Ahrbeck als starke Kraft. Auf dieser Basis wuchs er in die Welt des wissenschaftlichen Arbeitens hinein, nach der „äußeren Anpassung“ sollte sich im Zuge des geistig Tätigseins nun auch ein „innerer Wandel“ vollziehen. Ahr-

⁵⁰ Ahrbeck: AS, S. 122.

⁵¹ Bourdieu 1997, S. 248f.

⁵² Ebd., S. 249.

⁵³ Die Philologen (hier im Sinne der akademisch vorgebildeten Lehrer an höheren Schulen) stellten eine wichtige Gruppe innerhalb des Bildungsbürgertums und zeichneten von sich ein entsprechend anspruchsvolles Selbstbild. Das kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Oberlehrerberuf um die Jahrhundertwende ein Aufstiegsberuf war.

beck war in den „gemeinsamen Verständnishorizont“⁵⁴ der Bildungsanstalt nunmehr hineingewachsen.

4. Verwandtschaft – Der bedeutungsvolle Andere und die Ausstrahlung eines reformorientierten Intellektuellenmilieus

An dieser Entwicklung, dem „inneren Wandel“ also, hatte vor allem Ahrbecks Magdeburger Oheim Edmund Sträter, ein bekannter Gymnasialprofessor und Raabe-Forscher, einen besonderen Anteil.⁵⁵ Er pflegte mit dem jungen Verwandten einen intensiven geistigen Austausch, es gab viele Gespräche, Hinweise auf Literatur und jüngere Entwicklungen in Schule und Geistesleben. Dennoch verdankte sich Sträters Einfluss, wie das ja für Bildung generell gilt, nicht allein zielgerichteter Unterweisung. Vielmehr kam hier die Ausstrahlung eines besonderen Gelehrtentyps mit seiner intellektuell ambitionierten Familie (zu der neben der Ehefrau Emilie, geb. Dönhoff, noch vier Töchter gehörten) zur Geltung. Sträter, immerhin 21 Jahre jünger als Ahrbecks Vater, wurde für den Heranwachsenden ein „bedeutungsvoller Anderer“ und übernahm die geistig-kulturelle Patenschaft. Wie selbstverständlich wollte auch er den Jungen in der Reihe der Akademiker sehen und als Pädagoge das Entsprechende dafür tun. Sträter gelang es, wie Ahrbeck es sagt, ihn in die „Welt des Geistes“ einzuführen und ihm seine Wertschätzung für Bildung und vor allem auch die Lust an geistiger Auseinandersetzung zu vermitteln. Auch im Weltbild Sträters galt Bildung als Schlüssel, der dem Menschen hilft, die eigenen Widerstände zu überwinden und sich zu vervollkommen. Als Sohn eines Volksschullehrers und, wie er nicht ohne Selbststilisierung von sich sagte, „einfacher Mann aus dem Volke“⁵⁶ behielt Sträter aber zugleich berufspraktische Fragen im Auge und riet dem zweifelnden Ahrbeck zu einem Studium für das Höhere Lehramt. Es also dem so sehr bewunderten und offensichtlich begeisterten Pädagogen Sträter gleich tun und Pläne jenseits einer Universitätsausbildung endgültig beiseite zu legen: So stellte sich für den angehenden Abiturienten Ahrbeck die Entscheidungsfrage. Zur Bekräftigung dieser sich weiter verdichtenden bildungsbürgerlichen

⁵⁴ Jeismann 2000, S. 318.

⁵⁵ Prof. Dr. phil. Edmund Sträter, geb. 1858 in Aplerbeck, gest. 19.07.1939 in Magdeburg, Lehrer, Philologe. Vater Volksschullehrer, 1885 Lehramtsprüfung und Tätigkeit am Realgymnasium Krefeld, 1886 Lehrer an der Guerickeschule in Magdeburg. Von 1911 bis zur Pensionierung Lehrer an der Luisenschule Magdeburg.

⁵⁶ Ahrbeck: AS, S. 198.

Lebenspläne und Wertvorstellungen trug für Hans Ahrbeck nicht zuletzt auch das im Hause Sträter praktizierte und ganz der Bildung und Wissenschaft gewidmete Familienleben bei. Die vorhandene beachtliche Bibliothek war ein allen Familienmitgliedern und den häufig anwesenden studierten und studierenden Gästen zugängliches Arbeitsmittel, es gab kaum etwas „hinter Glas“. Ansonsten fand sich in der 11zimmrigen Wohnung zwar auch etliches Wertvolles und Edles aus dem Erbe der Ehefrau, insgesamt aber dominierte statt des Repräsentativen hier das Funktionale; in den Arbeitsräumen des Oheims herrschte gar, abgesehen von den sich auf den Böden auftürmenden Büchern, eine „asketische Kargheit“.⁵⁷ Im Hinblick auf den sozialen Status bewegte sich Ahrbeck bei den Magdeburger Verwandten in einem Milieu, das ihm von seinem bildungsbürgerlichen Elternhaus her vertraut war, zugleich gab es eine Reihe von aufschlussreichen Unterschieden, die zeigen, wie Bürgerlichkeit auch ganz verschieden gelebt und ausgefüllt werden konnte. Anders als das abgeschottete Bürgerleben, das seine Eltern in der mehr und mehr proletarisch bestimmten Vorstadt Linden führten, waren Sträters eine offene Familie mit vielen Außenkontakten, die lebhaft den kulturellen und intellektuellen Austausch pflegte. Magdeburg bot dafür als Großstadt und zugleich Landeshauptstadt der Provinz Sachsen auch günstige Voraussetzungen. Die Stadt hatte als Bildungsort durch die alte Domschule und das Pädagogium „Unser Lieben Frauen“ schon von je her einen guten Namen und geistig-kulturelle Geselligkeitskreise gehabt, nach der Jahrhundertwende machten sich in der Bildungslandschaft aber auch neue Einflüsse bemerkbar. Sträter und seine Frau waren damit auf verschiedene Weise verbunden. So riefen sie in Magdeburg 1906 den ersten Abiturskurs für Mädchen ins Leben. Sträter selbst hatte bereits seit 1900 an seiner Schule offenen, die Selbsttätigkeit der Schüler fördernden Unterricht eingeführt. Im Hause kamen zudem regelmäßig Gesprächsrunden zusammen – ein bekanntlich wichtiger Bestandteil bürgerlicher Kultur. Besonders engagiert zeigte sich Sträter bei der Unterstützung des mit liberalen Ideen in Erscheinung tretenden Dichters Wilhelm Raabe.⁵⁸ Seine Frau und die älteste Tochter Klara⁵⁹ gehörten zu den Initiatoren des

⁵⁷ Ebd., S. 199.

⁵⁸ Sträter gilt als einer der Entdecker und großen Förderer Wilhelm Raabes. Seit 1889 standen Raabe und Sträter in einem regen Briefkontakt. Dieser Briefwechsel zählt zu den ausführlichsten Korrespondenzen im Nachlass Raabes. Überliefert sind im Braunschweiger Stadtarchiv (Sign. H III 10, Nr. 6) 86 Briefe und 5 Postkarten Sträters an Raabe.

⁵⁹ Klara Hanewald-Sträter (1888-1934), älteste Tochter von Edmund und Emilie Sträter, war schon sehr früh eine Anhängerin von Berthold Otto, nach dem Abitur Studium für das Lehramt in Gießen und Jena. 1914/15 Lehrerin an Ottos Versuchsschule in Berlin-Lichterfelde, 1913-1923 gab sie in der Zeitschrift „Der Hauslehrer“ eigene Beiträge heraus. 1917 Staatsexamen und Heirat mit dem Schulreformer Richard Hanewald. Vgl. Bergner 1999, S. 64-67, 187-194.

Berthold-Otto-Vereins, später der beiden nach Berthold Otto arbeitenden Reformschulen in Magdeburg und setzten sich mit großer Intensität für die Verbreitung der Idee der „Hauslehrer-Schule“ ein. Sträter, der selbst gern wanderte, gab zudem erste Anstöße für die Wandervogelbewegung.⁶⁰

Auf den jungen Ahrbeck hinterließ das Leben in dieser akademisch bestimmten Familie, in diesem vielfach reformpädagogisch inspirierten Milieu mit seiner liberalen Einstellung zur gesellschaftlichen Umwelt einen tiefen Eindruck. Hatten ihn seine Selbstbildungsbewegungen im Elternhaus primär auf die Erkundung des „Greifbaren“, der Natur, gelenkt und war ihm im Gymnasium die humanistische Bildungsidee als lebensfremd und ohne stabile Brücke zur eigenen Lebenswelt erschienen, wurde er im Kontext der verwandten Oberlehrerfamilie mit einem moderneren und stärker dem Leben zugewandten Verständnis des bürgerlichen Bildungsideals konfrontiert, in der Arbeit, Engagement und nicht zuletzt akademische Leidenschaft in einer für ihn bislang unbekannten Form zusammenflossen. Zugleich lernte er hierbei soziale Praktiken kennen, die ihm in Hinblick auf die Werte und Normen des Bürgertums zeigten, dass es eine größere Vielfalt der Auffassung, Aneignung, Nutzung und Praktizierung dieser Werte und Normen gab, als ihm in den bislang dominierenden Sozialisationsinstanzen, Familie und Gymnasium, vermittelt worden waren. Von Bedeutung dürfte es auch gewesen sein, dass sich Ahrbeck zu einer der Sträter-Töchter, Elisabeth, besonders hingezogen fühlte; später sollte sie seine Ehefrau werden.

Gleichwohl blieb die Wirkung dieser in ein spezifisches Milieu eingebetteten Familie ambivalent. Das ist zum einen zurückzuführen auf die Nachhaltigkeit der sozialisatorischen Einflüsse seines eher traditionell bestimmten Elternhauses. Ahrbecks Selbstentwurf entsprach insofern weniger dem des modernen Intellektuellen⁶¹ als dem des statusbewussten Bildungsbürgers vor der Jahrhundertwende, Politik spielte darin ohnehin keine Rolle. Zudem blieb ihm das überschwänglich Schwärmerische insbesondere der beiden Otto-Aktivistinnen Emilie und Klara Sträter, darin auch durch Elisabeth unterstützt, immer fremd. Auch zu der von Sträter mitinspirierten Jugendbewegung fand er keinen Zugang. Die Inspira-

⁶⁰ Hermann Hoffmann, der bekannte Begründer des Wandervogels, war, bevor er später in Berlin-Steglitz Stenografielehrer wurde, Schüler von Edmund Sträter gewesen und von ihm auch zum Wandern inspiriert worden.

⁶¹ Im Unterschied zum „Bildungsbürger“ steht der Begriff des Intellektuellen hier für jemanden, der „überall in Europa um 1900 als Kultur- und Gesellschaftskritiker neuen Typs in Erscheinung“ tritt. Dieser neue Typ zeichnet sich in Differenz zu älteren Formen durch eine „neue Form der Dauerreflexion aus, die sich auf die Ambivalenzen der industriekapitalistischen Massengesellschaften richtet“ (Hübinger 1993b, S. 198, 200). Zum Verständnis des „Intellektuellen“ nach wie vor mit großer Erklärungskraft Schumpeter 1950, bes. S. 237.

tionen und neuen Erfahrungen in der Familie Sträter waren aber weitreichend genug. Ahrbecks Interesse war nunmehr auch für die Themen des Gymnasiums geweckt und ermöglichte ihm seine ganz individuelle „Synthese von Athen und Weimar“⁶². Im Frühjahr 1909 legte er am Gymnasium in Linden erfolgreich sein Abitur ab. Die Aufnahme eines Universitätsstudiums stand inzwischen außer Frage. Der Normalentwurf eines bildungsbürgerlichen Lebenslaufes lag als Richtschnur vor ihm.

5. „Bürger einer großen, von allen Ländern soeben gefeierten Universität“⁶³ – „Mein Selbstbewusstsein blähte sich!“⁶⁴

Zielstrebig nahm er im gleichen Jahr zunächst in Leipzig sein Studium auf. Mit dem Ziel des Staatsexamens für das Höhere Lehramt wandte er sich den Fächern Germanistik, Geschichte, Philosophie, Religions⁶⁵- und Musikwissenschaften zu. Der „guten Sitte“⁶⁶ folgend, wechselte er nach einem Jahr nach Gießen, von dort, aufgrund der Hannoveraner Herkunft, 1912 an die Göttinger Universität. In den Konflikt „zwischen Wissenschaft und Beruf“⁶⁷ gestellt, bekannte Ahrbeck sich deutlich zu dem, was ihn eigentlich trieb, nämlich die Wissenschaft. Sollte er alles daran setzen, so fragt er deshalb auch nur rein rhetorisch, „so rasch wie möglich das Staatsexamen für das höhere Lehramt zu absolvieren und nicht nach rechts und links zu sehen?“⁶⁸ Nach rechts und links sehen – mit dieser Vorstellung stellte sich Ahrbeck in die Reihe jener Studierenden seiner Zeit, die statt eines konkreten und rasch angesteuerten Berufswunsches ihre Studienfächer als wissenschaftliche Disziplinen in das Zentrum ihres Studiums rücken und der Idee einer möglichst umfassenden Bildung folgen wollten.

⁶² Nipperdey (1993, S. 558) warnt zu Recht vor einseitigen Defizitzuschreibungen gegenüber dem Gymnasium des Kaiserreichs und weist in diesem Zusammenhang auf gleichfalls positive Urteile, auch aus dem Ausland, hin. Wörtlich: „Die Synthese von Athen und Weimar konnte doch auch den Glanz einer wahren Gegenwelt noch haben – gerade bei der Jugend des Bildungsbürgertums, bei der die Schule durch eigene und Familieninitiative unterstützt wurde.“

⁶³ Die Leipziger Universität hatte 1909 gerade ihr 500jähriges Jubiläum gefeiert, siehe auch Ahrbeck: AS, S. 232/236.

⁶⁴ Ebd., S. 235/239.

⁶⁵ So die Präferenzen in Leipzig, siehe ebd., S. 240/245.

⁶⁶ Ebd., S. 1/274.

⁶⁷ Zu diesen unterschiedlichen Zielsetzungen: Möller 2001, S. 66-68.

⁶⁸ Ahrbeck: AS, S. 236/240.

Wiederholt grenzt sich Ahrbeck ab von den „Brotstudenten“⁶⁹, aber auch von studentischer Subkultur bei den Korporationen hält er sich fern.

In dem an der Leipziger Universität verbrachten Jahr belegte Ahrbeck Veranstaltungen bei anerkannten Fachgrößen: bei Albert Hauck hörte er Kirchengeschichte, bei Wilhelm Wundt Völkerpsychologie, und bei Eduard Sievers belegte er Germanistik. Ahrbeck nennt sie „die drei großen Alten“, auf seinen Studiengebieten galten sie ihm als „das wissenschaftliche Erlebnis in Leipzig“.⁷⁰ Nicht nur in seinen Lebenserinnerungen, auch in anderen autobiografisch gefärbten Texten fällt kaum ein kritisches Wort über sie. Im Gegenteil, mit durchscheinender Bewunderung spricht er von dem „hohe(n) Respekt vor unseren Professoren“, „ihre(r) intellektuellen Redlichkeit“, „unerhörte(n) Arbeitsleistung“⁷¹, und lobt dabei ihre „gewaltige Belesenheit“, „erstaunliche Universalität“ und „selbstvergessene Hingabe“.⁷² Gebunden an die Verehrung seiner akademischen Lehrer tauchte Ahrbeck ein in die Welt der Professoren, die sich als „Stifter und Propheten“ und „Stimme der öffentlichen Meinung“⁷³ sahen und ein hohes gesellschaftliches Ansehen genossen. Professoren waren auch im Weltbild des jungen Studenten „Orientierungsweiser“ und „Sinnproduzenten“.⁷⁴ In diese Welt der immer noch deutungsstarken geistigen Eliten des Landes wollte Ahrbeck mittels seiner akademischen Studien vorrücken. Eine Elite, die sich keineswegs nur „traditionsverhaftet“ zeigte, sondern durchaus „innovativ und einflussreich“ mit Betonung beruflicher Leistung agierte.⁷⁵ Dieses Ziel stand Ahrbeck vor Augen, eine Tätigkeit im Lehramt trat demgegenüber als profan zurück.

„Die Welt lag vor uns (gemeint sind Ahrbeck und sein aus bekannter Juristenfamilie stammender Freund, S.H.). Passt mal auf! Wir werden Welt und Wissenschaft in eine noch bessere Ordnung bringen. [...] altes Kulturgut der Vergangenheit entreißen, neues hervorbringen, ein humaner Mensch sein. [...] Der ungeheure Ozean der Wissenschaft machte uns im tiefsten Herzen schaudern und trunken. Stillschweigend setzten wir voraus, wir seien nicht dazu da, um nur als ‚höherer‘ Lehrer oder als Richter uns durchs Leben zu schlagen, um nur von der unermesslichen Fülle des Wissens ein wenig zu naschen. Universitätsprofessoren wollten wir werden, gefeierte Größen der akademischen Welt.“⁷⁶

⁶⁹ Ebd.

⁷⁰ Ebd., S. 237-247.

⁷¹ Ebd., S. 258.

⁷² Ahrbeck 1946.

⁷³ Rüegg 2004, S. 133.

⁷⁴ Nipperdey 1993, S. 590.

⁷⁵ So auch eines der Argumente, die Kocka (2000, S. 101) zur Entkräftung der einst starken These vom „deutschen Sonderweg“ anführt.

⁷⁶ Ahrbeck: AS, S. 258 f., (263 f.).

Angesichts dieser Pläne und der hohen Identifikation mit dem Professorenamt wird es verständlich, warum Ahrbeck – wie andere auch – an der universitären Bildungsidee trotz einer seit der Jahrhundertwende „allgemein gefühlten ‚Kulturkrise‘“⁷⁷, so unerschütterlich festhielt. Wie die alten Gelehrten beschwören auch viele junge noch einmal ihre Traditionsbindung an den Neuhumanismus. „Ein humaner Mensch sein“, durch Bildung wird der Mensch ein besserer – so lautet das selbst beschreibende und identitätsstiftende Motto.⁷⁸ Dass Bildung nicht allein zu Tugend führen solle, sondern auch zu Weisheit – um weniger geht es nicht – wird zugleich erkennbar am zeit- und gruppentypischen Wunsch, eine „gefeierte Größe“ zu sein. Das Mandarinentum formuliert für sich wie selbstverständlich den Führungsanspruch und eine besondere Autorität.⁷⁹

Traditionsbewusst zeigt sich Ahrbeck auch beim unverzichtbaren Wechsel der Studienorte. Nach dem einen Jahr in Leipzig siedelte er nach Gießen über, um dort Vorlesungen bei dem Neutestamentler Wilhelm Baldensperger und dem Kirchenhistoriker Gustav Krüger zu hören. Mit gleicher Bewunderung wie für die Leipziger erinnert Ahrbeck sich der akademischen Lehrer in der Stadt an der Lahn, wieder spricht er von der „Ehrfurcht vor der Unbestechlichkeit des Gelehrten“⁸⁰. Dass Ahrbeck seine Studienerfahrungen derart eng an seine jeweiligen akademischen Lehrer knüpft und diesen so auffällig Bewunderung zollt, ist eine in den Geisteswissenschaften in dieser Zeit im Übrigen häufig anzutreffende Haltung.⁸¹ In Gießen galt Ahrbecks Verehrung vor allen anderen dem Alttestamentler Hermann Gunkel. Ahrbeck, nun kein Anfänger mehr, verstand seine mit einem engen Kreis von Studienkollegen geteilte Bindung an den fast 50jährigen Gunkel als ein fortgesetztes „antike(s) Meister-Jüngerverhältnis“⁸². Erst mit dem Wechsel nach Göttingen 1912 wird Ahrbecks Ton kritischer. Zwar lobt er wiederum bekannte Größen, diesmal sind es der Historiker Max Lehmann und der Germanist Edward Schröder, aber deutlicher als bislang verweist er einen Akademiker, es geht um den Historiker Karl Brandi, in den Rang des

⁷⁷ Nipperdey 1993, S. 581.

⁷⁸ Dass dieses Konzept angesichts gesellschaftlicher Modernisierung und sozialen Wandels und des Verständnisses von Bildung als Qualifikation für einen Beruf im Kaiserreich zunehmend hinterfragt wurde, zeigen die kulturkritischen Debatten um die Jahrhundertwende.

⁷⁹ Ringer 1983, S. 82.

⁸⁰ Ahrbeck: AS, S. 6/279ff.

⁸¹ Möller (2001, S. 79f.) kommt bei ihrer Analyse von Autobiographien zahlreicher Geisteswissenschaftler zu ganz ähnlichen Ergebnissen. Danach waren speziell deren Studienerfahrungen mit der Persönlichkeit des Professors verwoben und wurden zudem auffällig überschwänglich dargestellt.

⁸² Ahrbeck: AS, S. 12/285.

„Substanzarmen“⁸³. Ansonsten scheint auch in den beiden Göttinger Jahren Ahrbecks die „eindrucksvolle wilhelminische Fassade“⁸⁴ der Universitäten die sich abzeichnenden Spannungen im Kaiserreich noch überdecken zu können. Neben anderem gehört hierzu ein an den Hochschulen wachsender Antisemitismus, vor dem offensichtlich weder das hochgehaltene humanistische Bildungsideal noch das Selbstverständnis der Professoren als vorurteilsfreie Sucher nach Wahrheit einen ausreichenden Schutz boten.⁸⁵ So widmete sich Ahrbeck in Göttingen, wie viele seiner Zeitgenossen, etwa mit „Begeisterung“⁸⁶ den Schriften Houston Stewart Chamberlains. Mit „Entzücken“ las er dessen Hauptwerk und „exzerpierte es auf das Sorgfältigste“.

„Hier, in dieser umfassenden Kulturphilosophie, fand sich das geistige Band, der übergreifende Zusammenhang der Geschichte: der Kampf der Rassen ist ihr Thema. Die schöpferische Rasse, die sich allmählich entwickelt hat, sind die Arier, und von ihnen am höchsten die Germanen. Ihre Kultur gipfelt in Luther, Kant, Goethe, Wagner, die gegnerischen der Katholizismus, vornehmlich die Jesuiten, und die jüdische Geistlichkeit, deren dogmatisches Denken Paulus in das Neue Testament hinein gebracht hat, und damit ins Christentum, während Jesus gewiss kein Jude gewesen sei. Unbekannt war uns der Trend zu solchen Auffassungen nicht: Carus, Arndt, Jahn, Lagarde, Treitschke standen ihr nicht allzufremd. ... Chamberlain gehört zu den ‚vornehm Geborenen‘. Ob er nun französisch, englisch oder deutsch schreibt, er bleibt auch sprachlich stets der Gentleman, himmelweit entfernt von dem Pöbelton der Nazis. Und doch sind sie das Endprodukt dieser Bewegung.“⁸⁷

Freilich ist Ahrbeck weit von den plumpen und hetzenden Antisemiten entfernt. Er gehörte weder zu den ökonomisch bedrohten „Abnehmern antisemitischer Ideen“, noch zu den „völkischen Schwärmern“, die solche Vorstellungen weiterverbreiteten, auch nicht zu den akademisch Gebildeten, die antisemitische Ideen im „Rahmen der politischen Orthodoxie des Mandarinentums“ selbst entwickelten. Neben diesen drei Typen gab es aber noch „mildere Formen des Antisemitismus“, die „auf allen Seiten des Mandarinentums weit verbreitet“ waren.⁸⁸ Ganz offensichtlich war auch der junge Ahrbeck davon nicht gänzlich unberührt geblieben. Ihren Ursprung hatte diese Haltung zweifellos in dem Anspruch der gelehrten Welt, „über den Dingen“ zu stehen und politische Fragen gegenüber Bildung und Wissenschaft als nachrangig abzutun. Manch Gebil-

⁸³ Ebd., S. 50/323; 48/321.

⁸⁴ Jarausch 1991, S. 314.

⁸⁵ Hammerstein 1995, S. 14, 19f.

⁸⁶ Dass es sich dabei um eine „gefährvolle Lektüre“ handelte, erkannte Ahrbeck allerdings erst Jahre später (Ahrbeck: AS, S. 58/332, 60/333).

⁸⁷ Ebd., S. 59/332 f.

⁸⁸ Ringer (1983, S. 128f.) unterscheidet die o. g. „drei Typen deutscher Antisemiten“, die „milderen Formen“ fasst er nicht als gesonderten Typus.

deter meinte, mit der Haltung des „unpolitischen Deutschen“⁸⁹ einen Ausweg aus den Problemen der sich so rasant verändernden Gesellschaft gefunden zu haben.

Dieses Verständnis als eines „Unpolitischen“ war in den bildungsbürgerlich dominierten Kreisen, in denen Ahrbeck sich bewegte, nichts Seltenes. Sein Freundeskreis war elitär und sozial weitgehend homogen, mit Stolz und im Detail oftmals kenntnisreich verweist Ahrbeck auf die Herkunft seiner oftmals illustren Freunde.⁹⁰ Vor diesem Hintergrund wird es auch plausibel, warum es im Leben des jungen bildungsbeflissenen Ahrbeck über die gesamte Dauer seines Studiums keinen Platz für studentische Verbindungen gab. Diese männerbündischen Organisationen huldigten mit ihrer Betonung von Kraft und körperlicher Tapferkeit, ihren Ritualen der Kneipe und Mensur einem Männlichkeitsbild, das zu dem feingeistigen und eher zierlich gebauten Jungakademiker nicht zu passen schien. Ahrbeck suchte seine Erfüllung anderswo und zwar – auch hier ganz der Bildungsbürger – in der Musik. Schon in Leipzig hatte er erfolgreich am Collegium Musicum mitgewirkt, in Gießen in einem anerkannten studentischen Streichquartett und in Göttingen schließlich im Akademischen Orchesterverein. Die musizierenden Studenten wurden zu Hausmusiken geladen und dort in die lokalen bürgerlichen Verkehrskreise eingeführt. Die zweifache Berufung dieser Studenten auf Bildung und Kultur folgte dem Vorbild der akademischen Lehrer, zugleich übernahm sie die Funktion der sukzessiven Selbsterhöhung im Laufe des absolvierten Bildungsganges. Als „Deutungsmuster“ befestigten „Bildung und Kultur“ die soziale Identität ihrer Trägerschicht im doppelten Sinne: kollektiv, aber auch für den Einzelnen.⁹¹

Von der Gedankenwelt und Mentalität bleibt Ahrbeck krisenferneren Zeiten verbunden, und auch deshalb ist von Politik in diesen Jahren, wie er übrigens zeitlebens seinen „unpolitischen Charakter“⁹² betonen wird, keine Rede. Die sich abzeichnenden Krisensymptome in den Monaten vor Kriegsausbruch ignorierte er.

„Wir waren fröhlich und herzlich und jung. [...] Die Zeit vom Sommer 1913 bis Sommer 1914 war reich an fröhlichen Unternehmungen und harmlosen Vergnügungen. [...] So lebten

⁸⁹ Stern 1977.

⁹⁰ So hatte Ahrbeck u.a. Kontakt bzw. pflegte Freundschaften zu: Willibald Gurlitt, Sohn des Architekten und Kunsthistorikers Cornelius Gurlitt bzw. Neffe des Pädagogen Ludwig Gurlitt; Enno Krey, Enkel von Theodor Storm; Elisabeth Klein, eine Abkömmling Hegels, Tochter eines bekannten Mathematikers; Nina Runge, Enkelin von du Bois-Reymond und Tochter des Mathematikers Runge; Hans Wilmann, Neffe des Bonner Germanisten Wilhelm Wilmann.

⁹¹ Bollenbeck 1994, S. 203f.

⁹² Ahrbeck: Handschriftliche Notizen.

wir dahin, Arbeit und Vergnügen klüglich mischend. [...] Politische Verwirrungen? Aber nein! Unkerufe – daran gewöhnte man sich!⁹³

Wenn Konrad Jarausch für die deutschen Studenten am Vorabend des Ersten Weltkrieges eine Idealisierung der Bildung, apolitische Einstellungen sowie eine gewisse sozialaristokratische Grundhaltung ausmacht⁹⁴, dann trifft das auch auf den jungen Ahrbeck zu. Die weit verbreitete Wendung nach rechts hingegen vollzog Ahrbeck nicht mit. Von den Korporationen und schlagenden Verbindungen hielt sich Ahrbeck nach wie vor aus Fremdheitsgefühlen zurück. Aber auch der mit der modernen Großstadt verbundene neue Typus des Intellektuellen⁹⁵, der seinen „Wert als Störungsfaktor“⁹⁶ gesellschaftlicher Ordnung gewinnt und schon am Vorabend des Ersten Weltkrieges die „Kritik als [seinen] Beruf“⁹⁷ definiert, kann dem traditionellen Bildungsbürger und eher Rückwärtsgewandten keine mentale, habituelle oder soziale Orientierungsgröße bieten. Das zeigt sich auch im Hinblick auf die Einstellung zum nahenden Krieg.

Der anfängliche „patriotische Rausch“⁹⁸ bei Ausbruch des Ersten Weltkrieges ging weder an der deutschen Gelehrtschaft noch den zahlreichen Studierenden vorbei.⁹⁹ Auch in der alterwürdigen Universität Göttingen sah die Stimmung in den ersten Kriegsmonaten nicht viel anders aus. Ahrbeck beschreibt die Situation nach der Ermordung des österreichischen Thronfolgers am 28. Juni 1914 in seinen Freundes- und Studienkreisen zunächst als einen Schockzustand, der sich wenig später zu einem „wildem Nationalismus [hinaufsteigerte]“. Seine Kommilitonen meldeten sich als Freiwillige, Ahrbeck selber wollte gleichfalls nicht als „Feigling“ dastehen.¹⁰⁰ Ahrbeck wurde nach der Musterung „auf Abruf“ gestellt; die Zeit wollte er nutzen für das Notexamen. Als er sein Ansinnen in Göttingen Max Lehmann vortrug und auf die Frage nach seiner Lektüre auf

⁹³ Ahrbeck: AS, S. 74/347, 79/352, 82/355.

⁹⁴ Jarausch 1984, S. 103.

⁹⁵ Eindrucksvoll hat diesen Typ als einer der Ersten Georg Simmel im soziologischen Kontext der Urbanisierung und ihrer Folgen beschrieben. Simmel definiert die Großstadt als den Kristallisationspunkt, an dem entscheidende gesellschaftliche Entwicklungen beispielhaft zusammenfließen. Mit den für die urbane Lebensform charakteristischen Wirtschafts- und Umgangsformen ändern sich, im Unterschied zum Leben auf dem Land oder in der Kleinstadt, auch der Lebensrhythmus (Tempo und Verschiedenheit), der Lebenshorizont („Kosmopolitismus“), die Lebensführung und schließlich auch die Persönlichkeitsmerkmale des Großstädtlers, allen voran die Intellektualität („statt mit dem Gemüte reagiert er [...] mit dem Verstande“) (Simmel 1903/1984).

⁹⁶ Schumpeter 1950, S. 237.

⁹⁷ Lepsius 1990, v.a. S. 276ff.

⁹⁸ Jarausch 1989, S. 190.

⁹⁹ Zur Kriegsbegeisterung bildungsbürgerlicher Gruppen Kruse 1991.

¹⁰⁰ Ahrbeck: AS, S. 86/359.

Chamberlain verwies, entließ ihn der Historiker mit den Worten: „Da werden Sie [...] als Historiker noch sehr, sehr viel lernen müssen.“¹⁰¹ Offensichtlich war Ahrbeck von dem „ausufernden Nationalismus“¹⁰², der die Gelehrten nahezu allorts erfasst hatte, gleichermaßen infiziert. Kurz nach der Hochzeit mit Elisabeth Sträter erreichte Hans Ahrbeck im Frühjahr 1915 der Befehl zum Einrücken in ein Armeekorps in Hannover. Als Beruf gab er „Student der Philologie“ an, was ihm vorerst die Reinigung der Toiletten und den Küchendienst einbrachte. Auch in anderen Situationen ließ er den „ganzen Hochmut des Akademikers“¹⁰³ sprechen, was ihm bei den sozial „Unterlegenen“ nicht unbedingt Sympathien, bei den akademisch Gebildeten allerdings Vertrauen und manchen Vorteil bescherte. Ohne große militärische Ambitionen zu zeigen, überstand Ahrbeck die Wirren der Kriegsjahre, erst im Frühjahr 1918 stieg er auf zum Vizewachtmeister und Offiziersanwärter.¹⁰⁴ Das Kriegsende erlebte er – auch hier vielen seiner Zeitgenossen gleich – deutlich ernüchtert.

„Man denke an den Auszug unserer Truppen 1914, umtost vom taumelnden Jubel der Menge, und die stille, verlegene Rückkehr unserer Leute 1918; [...] beschämt, schlechten Gewissens gleichsam, zogen wir an den Einwohnern der ersten größeren Stadt vorbei. [...] So unheroisch endete für mich der Krieg, für mich und viele, viele andere.“¹⁰⁵

Der Erste Weltkrieg hatte auch im Falle Ahrbeck die Kontinuität eines bildungsbürgerlichen Lebenslaufes nachdrücklich unterbrochen. Erst 1920 konnte Ahrbeck, nunmehr in der jungen Weimarer Republik, sein Staatsexamen ablegen. Anders als den Vertretern der „letzten Vorkriegsgeneration“¹⁰⁶ war es Ahrbeck aufgrund des Krieges nicht mehr möglich gewesen, seinen Bildungsweg „in voller innerer Ruhe und Sammlung“¹⁰⁷ abschließen zu können. Ein Umstand, der seine weitere Biografie bis zum Ende nachhaltig beeinflussen sollte.

Ahrbeck blieben durch die eingetretenen biographischen Verzögerungen und die neuen politischen und gesellschaftlichen Konstellationen zunächst nur die

¹⁰¹ Ebd., S. 87/360.

¹⁰² Rüegg 2004, S. 518.

¹⁰³ Ahrbeck: AS, S. 101/374.

¹⁰⁴ Ebd., S. 150/423.

¹⁰⁵ Ebd., S. 177, 182.

¹⁰⁶ In seinem bekannten Aufsatz über die Jugendgenerationen zwischen 1900 und 1949 entwirft Spranger ein Profil der „akademischen Jugend“ anhand von fünf aufeinander folgenden „studierenden Generationen“. Die erste Generation kam um 1900 oder wenig später auf die Hochschulen und konnten „ihren Bildungsgang noch abschließen, ehe der erste Weltkrieg Wirkungen auszuüben begann.“ Spranger nennt sie deshalb die „letzte Vorkriegsgeneration.“ (1951, S. 26f., 52).

¹⁰⁷ Ernst Lichtenstein (1964) nahm den Begriff in den 1960er Jahren im Kontext seiner Untersuchungen zur Pädagogik noch einmal auf.

Anstrengungen der Niederung: Schuldienst, dazwischen 1926 die Promotion¹⁰⁸, Aufstieg zum Studienrat und erst 1929 eine Anstellung als Dozent, ab 1930 – jedoch nur befristet – als Professor an der Pädagogischen Akademie in Breslau, dann in Halle. In der Zeit des „Dritten Reichs“ war er wieder Studienrat, dann Mitarbeiter in einem Studienseminar. Der NSDAP trat Ahrbeck, der Kontakte zur Bekennenden Kirche unterhielt, nicht bei. Erst 1946, nunmehr 56 Jahre alt, sollte sich sein akademischer Lebensplan in der SBZ mit einer Berufung auf eine Professur für Pädagogik an der Hallenser Universität erfüllen.

6. Resümee und Ausblick

Bildung und der Besuch einer exklusiven Bildungsinstitution gehörten zu den zentralen Werten und Zielen des Bildungsbürgertums im Kaiserreich und wurden in der Erziehung speziell des (bildungs-)bürgerlichen Nachwuchses nachdrücklich vermittelt. Damit einher ging die Weitergabe eines bürgerlichen Sonderbewusstseins, wonach mit Erlangung der Bildungszertifikate bzw. dem Einschlagen akademischer Laufbahnen die Zugehörigkeit zur geistigen Elite gesichert schien. Sowohl die vermittelten bürgerlichen Werte als auch das Selbstbild der Gebildeten waren relativ stabile und wirkmächtige, dennoch keine zeitlosen, unveränderlichen Größen. Das biographische Exempel konnte dabei deutlich machen, wie im Zuge sozialen Wandels das aus dem Neuhumanismus gespeiste Bildungsideal sich veränderte und nach einer Modifizierung verlangte (ähnlich dem hier nicht behandelten Prozess der Differenzierung in der Bildungslandschaft). Bildung galt nicht mehr nur als ein abstrakter Wert, sondern sollte sich auch als Qualifikation für einen Beruf in einer komplexer werdenden Welt bewähren können.

Vor allem wurde offenkundig, dass im Kaiserreich innerhalb des Bildungsbürgertums zeitgleich unterschiedliche Typen von Bürgerlichkeit existierten, die sich – bei allen ansonsten bestehenden Gemeinsamkeiten – auch in einem je differierenden Verständnis von Bildung bzw. in verschiedener Bildungspraxis niederschlugen. Im Einzelnen zeigte sich, dass die Wandlungen des Wertes Bildung sehr stark mit dem jeweiligen sozialen Kontext der für Erziehung und Sozialisation relevanten Institutionen oder Gruppen zusammenhingen. Besonders ausgeprägt erwies sich das Festhalten am Traditionellen bzw. die Beharrungskraft einer Institution beim humanistischen Gymnasium, und das, obwohl

¹⁰⁸ Promotion mit magna cum laude zum Dr. phil. im November 1926 an der Universität Göttingen mit der Arbeit „Wilhelm Raabes Stopfkuchen. Studien zu Gehalt und Form von Raabes Erzählungen“. Die Themenwahl ging auf Edmund Sträter zurück.

es – wie Nipperdey es formuliert – zum Ende des 19. Jahrhunderts längst in eine „innere Krise“ geraten war und der „angelernte Neuhumanismus etwas Aufgesetztes [bekommen hatte]“¹⁰⁹.

Im Unterschied zu den Bildungseinrichtungen zeigten sich die Familienverbände flexibler. Die Herkunftsfamilie Ahrbecks steht hier für die adelskritische und selbstbewusste Behauptung des Bildungsbürgertums (darin war sie modern), im Bildungsverständnis war sie neuhumanistisch geprägt und darin schon wieder traditionell, weil mit der Zeit weltfremd geworden, und obwohl Beruf und anderweitige Interessen eine zeitgemäße Modifizierung des humanistischen Bildungskanons hätten anstoßen können, obsiegte in der obrigkeitlich geordneten Vorstellungswelt die Akzeptanz des Bestehenden. Nicht intendiert – aber auch das macht Wirkungen von Erziehung aus – trugen die Praktiken in der Herkunftsfamilie aber zugleich tendenziell dazu bei, den definitionsgewissen Bildungskanon des humanistischen Gymnasiums zu relativieren.

Mit dem zweiten untersuchten Familienverband konnte gezeigt werden, dass es innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft sehr unterschiedliche „moralische Innenräume“¹¹⁰ gab, die mit jeweils unterschiedlichen Formen der Aneignung und Praxis bürgerlicher Werte korrespondierten. Im sozialen Raum der Großstadt waren die kulturkritischen Stimmen zuerst zu hören, und sie sind stärker sensibilisiert für die sozialen und ökonomischen Strukturveränderungen am Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert. Das musste nicht in Weltabgewandtheit enden, sondern konnte im frühen 20. Jahrhundert auch den Boden für einen Typuswandel bzw. für neue Typendifferenzierungen bieten: die innere Vielfalt des Bürgertums nahm in jenen Jahren fraglos weiter zu. Teile des alten Bildungsbürgertums gerieten dabei mit ihrem idealistischen Wertekanon in die Defensive, andere erwiesen sich als Intellektuelle modernen Zuschnitts und stärker auch als kritische Begleiter des gesellschaftlichen Lebens.¹¹¹

Hierfür steht das Exempel der Sträter-Familie. Für den Heranwachsenden wiederum eröffnete primär die Erfahrung dieses reform- und außenorientierten Bildungsmilieus die Möglichkeit einer Umwertung der bisher als starr erlebten Bildungswerte und eine Identifizierung mit den institutionalisierten Bildungswegen. Gerade auf der Ebene des bürgerlichen Individuums und der bürgerlichen Familie lässt sich zeigen, wie neben den „absterbenden Teilen im krisenhaften

¹⁰⁹ Nipperdey 1993, S. 550, 557.

¹¹⁰ Koselleck 1979, S. 44.

¹¹¹ Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass es sich auch bei den Intellektuellen um keinen einheitlichen Typus handelte. Alles in allem finden sich auch bei den Intellektuellen verschiedene Varianten, die vom asketischen Rationalismus bis zum mystischen Erlebniskult, vom völkischen Nationalismus bis zum anarchischen Pazifismus reichen. Vgl. Hübinger 1993a, S. 109.

Wandel“ auch Individuen und Gruppierungen mit dem Versuch auf den Plan traten, ihre „tradierte bürgerliche Identität – in einem dialektischen Prozess von Beharrung und Anpassung zu bewahren und hinüberzunehmen in die neue, nach-bürgerliche Konstellation des 20. Jahrhunderts.“¹¹² Dem weiter nachzugehen verlangt, die Jahre der Weimarer Republik, des „Dritten Reichs“ und schließlich Nachkriegsdeutschlands mit in den Blick zu nehmen. Immerhin ist es schon bemerkenswert, dass Ahrbeck, der sich selbst als „nichtmarxistischen“ und „bürgerlichen Wissenschaftler“¹¹³ mit einer „tiefen Abneigung gegen „Politik““¹¹⁴ beschrieb, in der SBZ und später im jungen SED-Staat einen Lehrstuhl innehatte, der für die politisch so hoch gewichtete Lehrerbildung zweifelsohne von besonderer Bedeutung war. Seine Vorlesungen, die er vor einem stets vollen und faszinierten Auditorium hielt, galten als ein „Bildungserlebnis ersten Ranges“, das er als „kulturelles Ereignis“¹¹⁵ zu zelebrieren verstand. In der instabilen und für viele Studierende orientierungslosen „Übergangsgesellschaft“ versinnbildlichte der bürgerliche Ahrbeck einen Rückgriff auf die „unbeschädigte“ Kultur der Zeit vor dem „Dritten Reich“. Die Solidität bürgerlicher Bildung und die Ausstrahlung der praktizierten Bürgerlichkeit¹¹⁶ mit ihrer Kultur und den dazugehörigen Ritualen bis hin zu den (gehobenen) Formen des Umgangs, der Anrede und des Sprechens schienen etwas Beständiges zu haben und gaben den zahlreichen jungen Hörern eine Orientierung. Geprägt von der eigenen wissenschaftlichen Sozialisation vermittelte Ahrbeck ein Bild des Wissenschaftlers, das in seinem Kern ganz und gar bürgerlich erscheint. Den Wissenschaftler, so erklärte Ahrbeck den ersten Nachkriegsstudenten, zeichne zuvorderst ein „Bildungstrieb [aus], der Durst nach Wissen, die Sehnsucht, an der Quelle zu schöpfen“, er unterstehe dem „strengen Gebot (von) Sachlichkeit, Klarheit, heiliger Nüchternheit“. Studierende wie Wissenschaftler seien, so lautete Ahrbecks Mahnung, allein dem „Gebot der Wahrheitssuche“ verpflichtet. „Wissentlich die

¹¹² Bauer 1991, S. 292.

¹¹³ Ahrbeck: Brief an den Rektor der Universität Halle vom 14.04.1954; Ahrbeck: Rede zum zehnjährigen Jubiläum der Wiedereröffnung der Universität Halle-Wittenberg.

¹¹⁴ Ahrbeck: Handschriftliche Notizen.

¹¹⁵ Zitat aus einem Interview mit Prof. Dr. Karl-Heinz Günther, der bei Ahrbeck studiert und promoviert hatte. Zur Wirkung der Vorlesungen äußerten sich in ganz ähnlichem Sinne: Dr. Berthold Ebert, Dr. Jürgen Gebhardt (Studenten, Assistenten) und Prof. Dr. Gerhard Lukas (Kollege und jugendlicher Freund Ahrbecks). Transkriptionen der Interviews bei der Autorin.

¹¹⁶ Dass bürgerliche Herkunft beim einzelnen nicht unweigerlich im Leitbild „Bürgerlichkeit“ münden musste, zeigt das Beispiel Walter Lindemanns, eines in der DDR zum „roten Studienrat“ stilisierten Kollegen Ahrbecks. Der Fabrikantensohn inszenierte sich im Unterschied zu seinen bildungsbürgerlichen Kollegen gern als „Arbeiterkämpfer“ bzw. „Mann des Volkes“ und strich seine frühe KPD-Mitgliedschaft heraus.

Unwahrheit (zu lehren)“ – wie im NS-Staat geschehen – galt Ahrbeck als äußerste Verletzung der pädagogischen „Berufsehre“. ¹¹⁷ In seinen Vorlesungen ¹¹⁸ und anderen Äußerungen tauchten häufig Begriffe auf wie „Individuum“, „Verantwortung“, „Vernunft“, „Freiheit“ und „geistige Entfaltung“, auf die neuen „Ismen“ und die seinerzeit in Konjunktur stehenden „Wortfelder der kollektiven Tätigkeit“ wie Brigade, Zirkel, Rat oder Kollektiv ¹¹⁹ griff er hingegen höchst selten zurück. Ahrbeck rühmte seine alten Lehrer, nicht aber Marx und schon gar nicht Stalin, Bezüge zum Denkstil und zur Methodik des Historismus blieben unübersehbar.

Sicher belebten Professoren in Ost und West nach 1945 als gleiches Basisleitbild ein aus dem 19. Jahrhundert stammendes „Berufsideal des ‚Akademikers‘ bzw. das Sozialmodell des ‚bürgerlichen Akademikers‘“ wieder. ¹²⁰ Anders als in Westdeutschland aber galt in der SBZ/DDR das Bürgertum als „überlebte“ Klasse und bürgerliche Wissenschaftler als „Überbleibsel“ der kapitalistischen Gesellschaft und damit mehr oder weniger zwangsläufig als Anhänger einer „unwissenschaftlichen“ Weltanschauung. ¹²¹ Insofern drückt sich in dem Festhalten Ahrbecks an der bürgerlichen Kultur und Lebensführung, einschließlich dem Leben in einem geräumigen Einfamilienhaus, dem Besitz einer umfangreichen, gut sortierten Bibliothek mit etlichen bibliophilen Kostbarkeiten, der Abhaltung von Hausmusikabenden und halbprivaten Gelehrtenrunden, kurzum im Insistieren auf den traditionellen Stil- und Statusmerkmalen nicht allein Traditionalität oder die Beharrungskraft bürgerlicher Milieus aus, sondern mindestens gleichgewichtig die Abwehr politischer Zumutungen und die Reaktion auf Restriktionen und staatlich betriebene Marginalisierung bürgerlicher Gruppen. Die Bürgerlichkeit eines Hochschullehrers wie Hans Ahrbeck, erworben in einer mittlerweile etliche Jahre zurückliegenden Zeit, erhielt unter den veränderten

¹¹⁷ Ahrbeck: Rede zur Eröffnung der Pädagogischen Fakultät am 1.02.1947.

¹¹⁸ Ahrbeck las von seiner Berufung an (1946) bis zu seinem Ausscheiden aus der Hallenser Universität 1958 „Geschichte der Erziehung“. Inhaltlich waren die Vorlesungen ausgerichtet wie die eines quellennah arbeitenden Historikers nach der Jahrhundertwende. Durchgängig sticht als Motiv seine Idealisierung von Bildung und Kultur hervor. Dem entsprach auch die Gewohnheit, in die Vorlesung oder anderen Ansprachen (meist freigesprochene) Zitate aus den Werken der deutschen Klassik einzuflechten bzw. auf sein aus den alten Sprachen „geborgtes Vokabular“ (Bourdieu) zurückzugreifen. – Die über die Jahre kaum veränderten Vorlesungsmanskripte sind im Nachlass Ahrbecks überliefert.

¹¹⁹ Bartholmes 1967.

¹²⁰ Siegrist 1995, S. 124. Vgl. auch Jessen 1999.

¹²¹ In der Auffassung und Sprache der SED wurde „bürgerlich“ meist im Sinne eines Kampfbegriffs, gelegentlich auch als soziales Zuordnungskriterium verwendet. Vgl. Jessen 1995; Kleßmann 1994.

Konstellationen eine gänzlich neue Funktion. In Anbetracht der antibürgerlichen Stoßrichtung der SED und ihres neuen Gesellschaftsprojektes einer homogenisierten „sozialistischen Gesellschaft“, nicht zuletzt der seinerzeit um sich greifenden Tendenzen eines „Proletkultes“¹²², vollzog sich ein Bedeutungswechsel von einer vorbildhaften Bürgerlichkeit hin zu einer Gegenkultur.¹²³ Hinsichtlich des Identitätskonzeptes konnte Ahrbeck indes mehr Kontinuität beweisen: nach wie vor verfocht er ein Ideal des indifferenten Experten. Eine Parteienbindung schied gänzlich aus, und politische Konzessionen suchte er auf ein Mindestmaß zu reduzieren. Eine Haltung, die dem Institut für Pädagogik auf geraume Zeit einen gewissen Schutz vor politischen Zumutungen bot.

Jede Biographie, so zeigt der Fall abschließend, ist gebunden an die ihr „innewohnenden Limitationen“¹²⁴ und die dem Handelnden überhaupt zur Verfügung stehenden „objektiven Möglichkeiten“.¹²⁵ Diese aber variieren, hier in verschiedenen bürgerlichen Teilmilieus bzw. in der Folge zeitgeschichtlicher Zäsuren. Der einseitigen Kausalzuschreibung auf die Motive und „Kräfte“ einer Person entgehen wir bei der Beschäftigung mit einer Biografie nur, wenn die im Generations-, Zeitkultur- und Milieukontext enthaltenen unterschiedlichen Entstehungsbedingungen in die Analyse mit einbezogen werden. Im Anschluss an Tenorth kann festgehalten werden, dass sozialgeschichtliche Untersuchungen zum Bildungssystem auch in Fragestellungen einmünden können, die der Analyse der Wirklichkeit des Bildungsprozesses und seiner Bedeutung für den einzelnen und für die Gesellschaft gelten. Das genuine Erkenntnispotential einer „Sozialgeschichte der Erziehung“ besteht dann in der Analyse der verschiedenen Formen der „Gesellschaftlichkeit“ und „Zeitlichkeit“ der Erziehung¹²⁶, gestützt auf vielfältige Quellen, gegebenenfalls auch in Form der „Großaufnahmen“, an die Siegfried Kracauer dachte¹²⁷, so dass die feinen Muster unterscheidbar werden.

¹²² Ernst 1993.

¹²³ Die Fragen der Ahrbeckschen Berufsbiografie, einschließlich seiner Tätigkeit als Hochschullehrer in der DDR, sollen in einem ausführlichen einführenden Beitrag bei der Herausgabe der „Autobiographischen Skizzen“ Ahrbecks Berücksichtigung finden.

¹²⁴ Prange 1987, S. 358.

¹²⁵ Die Kategorie „objektive Möglichkeit“, so Tilman Allert, bezieht sich auf angebbare Entscheidungssituationen, die nicht allein hypothetisch konstruiert, sondern realiter dem Handelnden als Alternativen zur Verfügung stehend unterstellt werden. Auf der Folie objektiver Möglichkeiten im Sinne der „Bezugnahme auf Erfahrungsregeln“ (Max Weber) zeichnet sich die konkrete historische Besonderheit des Falles ab, sei es im Kontrast dazu oder in relativer Entsprechung (Allert 1993, S. 331).

¹²⁶ Tenorth 1990, S. 180.

¹²⁷ Kracauer 1969, S. 129.

Quellen und Literatur

Quellen

- Ahrbeck, H.: Mein Werdegang, Antrittsrede 1946 an der MLU. In: Archiv-BBF, Nachlass Hans Ahrbeck 109/2.
- Ahrbeck, H.: Rede zur Eröffnung der Pädagogischen Fakultät am 1.02.1947. In: Archiv-BBF, Nachlass Hans Ahrbeck, Akte Universitätsreden (ohne Nummer, unpag.).
- Ahrbeck, H.: Brief an den Rektor der Universität Halle vom 14.04.1954. In: Universitätsarchiv Halle, PA 261/1, unpag.
- Ahrbeck, H.: Rede zum zehnjährigen Jubiläum der Wiedereröffnung der Universität Halle-Wittenberg, vermutl. März/April 1956. In: Archiv-BBF, Nachlass Hans Ahrbeck, Akte Universitätsreden (ohne Nummer, unpag.).
- Ahrbeck, H.: Handschriftliche Notizen. Vorarbeiten zu einer Autobiographie, undat. (vermutl. 1970/71). In: Archiv-BBF, Nachlass Hans Ahrbeck, Akte 83a, unpag.
- Ahrbeck, H.: Autobiographische Skizzen. Unveröffentlichtes Manuskript 1970/71. In: Archiv-BBF, NL Hans Ahrbeck.

Literatur

- Allert, T.: Familie und Milieu. Die Wechselwirkung von Binnenstruktur und Außenbeziehung am Beispiel der Familie Albert Einsteins. In: Jung, Th./Müller-Doohm, St. (Hg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a. M. 1993, S. 329-357.
- Bartholmes, H.: Einige sprachliche Tendenzen der SED-Terminologie. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 15 (1967), S. 312-317.
- Bauer, F. J.: Bürgerwege und Bürgerwelten. Familienbiographische Untersuchungen zum deutschen Bürgertum im 19. Jahrhundert. Göttingen 1991.
- Bergner, R.: Die Berthold-Otto-Schulen in Magdeburg. Ein vergessenes Kapitel reformpädagogischer Schulgeschichte von 1920 bis 1950. Frankfurt a. M. u.a. 1999.
- Bollenbeck, G.: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a. M./Leipzig 1994.
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Die Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M. 1997.
- Budde, G.-F.: Auf dem Weg ins Bürgerleben. Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien 1840-1914. Göttingen 1994.
- Bühler, J.-Ch. v.: Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Zur Entstehung der Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts. Weinheim 1990.
- Büniger-Kohn, C.: Schulkritik in der Literatur des frühen 20. Jahrhunderts. Diss. Univ. Bonn 1986.
- Buschmann, W.: Linden – Geschichte einer Industriestadt. Hildesheim 1981.
- Doerry, M.: Übergangsmenschen. Die Mentalität der Wilhelminer und die Krise des Kaiserreichs. Weinheim 1999.
- Ebert, B. (Hg.): Hans und Rosemarie Ahrbeck. Den Lehrern vieler Lehrer. Halle 2002.
- Ernst, A.-S.: Erbe und Hypothek. Alltagskulturelle Leitbilder in der SBZ/DDR. In: Kultur und Kulturträger in der DDR. Analysen. Hg. vom Mitteldeutschen Kulturrat. Bonn 1993, S. 9-72.

- Frevert, U. (Hg.): *Bürgerinnen und Bürger*. Göttingen 1988.
- Freytag, G.: *Soll und Haben*. Gütersloh o.J. (zuerst 1853).
- Graf, A.: *Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen*. Berlin 1912.
- Habermas, R.: *Frauen und Männer des Bürgertums. Eine Familiengeschichte (1750-1850)*. Göttingen 2000.
- Hammerstein, N.: *Antisemitismus und deutsche Universitäten 1871-1933*. Frankfurt a. M. 1995.
- Hettling, M./Hoffmann, St.-L. (Hg.): *Der bürgerliche Wertheimmel. Innenansichten des 19. Jahrhunderts*. Göttingen 2000.
- Hettling, M./Hoffmann, St.-L.: *Der bürgerliche Wertheimmel. Zum Problem individueller Lebensführung im 19. Jahrhundert*. In: *Geschichte und Gesellschaft* 23 (1997) S. 333-359.
- Hettling, M.: *Bürgerliche Kultur – Bürgerlichkeit als kulturelles System*. In: Lundgreen (Hg.): *Sozial- und Kulturgeschichte des Bürgertums*. Göttingen 2000, S. 319-339.
- Hübinger, G.: „Journalist“ und „Literat“. Vom Bildungsbürger zum Intellektuellen. In: Hübinger, G./Mommens, W. J. (Hg.): *Intellektuelle im Deutschen Kaiserreich*. Frankfurt a. M. 1993, S. 95-110 (1993a).
- Hübinger, G.: *Die Intellektuellen im wilhelminischen Deutschland. Zum Forschungsstand*. In: Hübinger, G./Mommens, W. J. (Hg.): *Intellektuelle im Deutschen Kaiserreich*. Frankfurt a. M. 1993, S. 198-210 (1993b).
- Jarusch, K. H.: *Die Krise des deutschen Bildungsbürgertums im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts*. In: Kocka, J. (Hg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil IV: Politischer Einfluß und gesellschaftliche Formation*. Stuttgart 1989, S. 180-205.
- Jarusch, K. H.: *Universität und Hochschule*. In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Hg. von Christa Berg. München 1991, S. 313-345.
- Jarusch, K. J.: *Deutsche Studenten. 1800-1970*. Frankfurt a. M. 1984, S. 103.
- Jeismann, K.-S.: *Das preußische Gymnasium in sozialgeschichtlicher Perspektive*. In: Ders.: *Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung*. Paderborn u.a. 2000, S. 300-326.
- Jessen, R.: *Zur Sozialgeschichte der ostdeutschen Gelehrtenschaft (1945-1970)*. In: Sabrow, M./Walther, P. Th. (Hg.): *Historische Forschung und sozialistische Diktatur*. Leipzig 1995, S. 121-143.
- Jessen, R.: *Zwischen Bildungspathos und Spezialistentum. Werthaltungen und Identitätskonstruktionen der Hochschullehrerschaft in West- und Ostdeutschland nach 1945*. In: Hübner, P. (Hg.): *Eliten im Sozialismus. Beiträge zur Sozialgeschichte der DDR*. Köln/Weimar/Wien 1999, S. 361-380.
- Kleßmann, Ch.: *Relikte des Bildungsbürgertums in der DDR*. In: Kaelble, H./Kocka, J./Zwahr, H. (Hg.): *Sozialgeschichte der DDR*. Stuttgart 1994, 254-270.
- Klika, D.: *Erziehung und Sozialisation im Bürgertum des wilhelminischen Kaiserreichs. Eine pädagogisch-biographische Untersuchung zur Sozialgeschichte der Kindheit*. Frankfurt a. M. 1990.
- Kocka, J.: *Bürgertum und Sonderweg*. In: Lundgreen, P. (Hg.): *Sozial- und Kulturgeschichte des Bürgertums*. Göttingen 2000, S. 93-110.
- Kocka, J.: *Das europäische Muster und der deutsche Fall*. In: Ders. (Hg.): *Bürgertum im 19. Jahrhundert. Bd. I: Einheit und Vielfalt Europas*. Göttingen 1995, S. 9-75.
- Koebner, Th.: „Der riesige Mann, mein Vater, die letzte Instanz“. *Familiendrama und Generationskonflikt in der deutschen Literatur zwischen 1890 und 1930*. In: Ders./Janz, R.-P./Trommler, F. (Hg.): „Mit uns zieht die neue Zeit“. *Der Mythos Jugend*. Frankfurt a. M. 1985, S. 500-518.

- Koselleck, R.: Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt. Frankfurt a. M. 1979.
- Kracauer, S.: Geschichte – Vor den letzten Dingen. Frankfurt a. M. 1971 (zuerst 1969).
- Kraul, M.: Das deutsche Gymnasium: 1780-1980. Frankfurt a. M. 1984.
- Kruse, W.: Die Kriegsbegeisterung im Deutschen Reich zu Beginn des Ersten Weltkriegs. Entstehungszusammenhänge, Grenzen, ideologische Strukturen. In: Linden, M. v. d./ Mergner, G. (Hg.): Kriegsbegeisterung und mentale Kriegsvorbereitung. Berlin 1991, S. 73-87.
- Kuhlemann, F.-M.: Bürgerlichkeit und Religion. Zur Sozial- und Mentalitätsgeschichte der evangelischen Pfarrer in Baden 1860-1914. Göttingen 2001.
- Lepsius, M. R.: Das Bildungsbürgertum als ständische Vergesellschaftung. In: Ders. (Hg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. T. III: Lebensführung und ständische Vergesellschaftung. Stuttgart 1992, S. 8-18.
- Lepsius, M. R.: Kritik als Beruf. Zur Soziologie der Intellektuellen. In: Ders.: Interessen, Ideen und Institutionen. Opladen 1990, S. 270-285.
- Lepsius, M. R.: Richard Lepsius und seine Familie – Bildungsbürgertum und Wissenschaft. In: Freier, E./Reineke, W. F. (Hg.): Karl Richard Lepsius (1810-1884). Akten der Tagung anlässlich seines 100. Geburtstages, 10.-12.7.1984 in Halle. Berlin 1988, S. 29-52.
- Lichtenstein, E.: Die letzte Vorkriegsgeneration in Deutschland und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 5. Beiheft: Einsichten und Impulse. Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag. Weinheim 1964, S. 5-33.
- Lundgreen, P.: Bildung und Bürgertum. In: Ders. (Hg.): Sozial- und Kulturgeschichte des Bürgertums. Eine Bilanz des Bielefelder Sonderforschungsbereiches (1986-1997). Göttingen 2000, S. 173-194.
- Möller, S.: Zwischen Wissenschaft und „Burschenherrlichkeit“. Stuttgart 2001.
- Nipperdey, Th.: Deutsche Geschichte 1866-1918. Bd. 1: Arbeitswelt und Bürgergeist. München 1993. Bd. 2: Machtstaat vor der Demokratie. München 1992.
- Nolte, P.: Die Ordnung der deutschen Gesellschaft. Selbstentwurf und Selbstbeschreibung im 20. Jahrhundert. München 2000.
- Prange, K.: Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 345-362.
- Ringer, F. K.: Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933. Stuttgart 1983.
- Rosenbaum, H.: Proletarische Familien. Arbeiterfamilien und Arbeiterväter im frühen 20. Jahrhundert zwischen traditioneller, sozialdemokratischer und kleinbürgerlicher Erziehung. Frankfurt a. M. 1992.
- Rügg, W.: Geschichte der Universität in Europa. Bd. III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg. München 2004.
- Schumpeter: Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie. München 1950.
- Siegrist, H.: Der Akademiker als Bürger. Die westdeutschen gebildeten Mittelklassen 1945-1965 in historischer Perspektive. In: Fischer-Rosenthal, W./Alheit, P. (Hg.): Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte. Opladen 1995, S. 118-136.
- Siegrist, H.: Advokat, Bürger und Staat. Sozialgeschichte der Rechtsanwälte in Deutschland, Italien und der Schweiz (18.-20. Jh.). Frankfurt a. M. 1996.
- Simmel, G.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. (zuerst 1908) Hg. von Otthein Rammstedt. Frankfurt a. M. 1992.
- Simmel, G.: Das Individuum und die Freiheit. Berlin 1984.
- Spranger, E.: Pädagogische Perspektiven. Theodor Litt zum 70. Geburtstag. Heidelberg 1951.

- Steinecke, H.: Gustav Freytag: Soll und Haben (1855). Weltbild und Wirkung eines deutschen Bestsellers. In: Denkler, H. (Hg.): Romane und Erzählungen des bürgerlichen Realismus. Neue Interpretationen. Stuttgart 1980, S. 138-152.
- Stern, F.: Die politischen Folgen des unpolitischen Deutschen. In: Stürmer, M. (Hg.): Das kaiserliche Deutschland. Politik und Gesellschaft 1870-1918. Düsseldorf 1977, S. 168-186.
- Tenorth, H.-E.: Der sozialgeschichtliche Zugang zur Historischen Pädagogik. In: Böhme, G./ Tenorth, H.-E.: Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt 1990, S. 117-181.
- Vierhaus, R.: Umriss einer Sozialgeschichte der Gebildeten in Deutschland. In: Quellen und Forschungen aus italienischen Archiven und Bibliotheken hrsg. vom Deutschen Historischen Institut in Rom. Bd. 60. Tübingen 1980, S. 395-419.
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Tübingen ⁵1980 (zuerst 1922).
- Wedekind, F.: Frühlings Erwachen. Eine Kindertragödie. München ⁴1997 (zuerst 1891).
- Wehler, H.-U.: Das deutsche Kaiserreich 1871-1918. Göttingen ⁷1994.

Anschrift der Autorin:

PD Dr. Sonja Häder, Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, 01062 Dresden
e-mail: Sonja.Haeder@gmx.de

Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) der DDR: Funktion und Struktur einer Wissenschaftsinstitution unter Bildungsministerin Margot Honecker 1970-1990¹

1. Einleitung

Die Gründung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) im September 1970 spiegelte in besonderer Weise die ambitionierten wissenschaftspolitischen Ziele der SED-Führung unter Ulbricht sowie die mit der Gesellschaftsprogrammatik der SED verbundene Wissenschaftseuphorie in den sechziger Jahren wider.² Insbesondere in komplexen Forschungsinstitutionen sollten die Vorteile problemorientierter Großforschung, die zu dieser Zeit weltweit gesehen wurden, genutzt werden.³ Großforschung auf erziehungswissenschaftlichem Gebiet hieß für die SED-Führung Konzentration des Forschungspotentials, Wissenschaftsorganisation im Sinne zentralistischer Planung und Leitung, Rationalisierung und möglichst effektiver Einsatz der materiellen und personellen Ressourcen. Nicht zuletzt folgte die Akademiegründung dem sowjetischem Vorbild, der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR.⁴

Die Akademie konstituierte sich nicht nur als Gelehrten-gesellschaft mit 40 ordentlichen und 30 korrespondierenden Mitgliedern (Plenum), sondern ausdrücklich als zentrale Forschungsinstitution für die pädagogische Wissenschaft und für die Schulpraxis in der DDR in der direkten Nachfolge des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts.⁵ Der Akademie wurde als „Leiteinrichtung“ für die pädagogische Wissenschaft von der politischen Führung sowohl im Wissen-

¹ Mit diesem Aufsatz werden Ergebnisse des DFG-Projektes „Zur Geschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Eine institutionengeschichtliche Studie“ präsentiert. Das Projekt begann im Februar 2005 und wird von Sonja Häder und Ulrich Wiegmann geleitet.

² Eichler/Uhlig 1994, S. 115ff.

³ Malycha 2005, S. 650f.

⁴ Geißler 1992, S. 913.

⁵ Neuner 1996; Günther 2002; Meier 2002.

schaftssystem der DDR als auch innerhalb der Pädagogik im System der pädagogischen Disziplinen ein Sonderstatut zugeordnet. Sie war im Unterschied zur Akademie der Wissenschaften der DDR nicht unmittelbarer Bestandteil des traditionellen Wissenschaftsbetriebes, sondern unterstand direkt dem Ministerium für Volksbildung und führte unter dessen Regie den Entscheidungsprozess darüber, zu welchen Themen an den erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen der DDR, also auch an den Universitäten und Hochschulen, geforscht werden sollte und durfte.

Die Akademie erhielt entsprechend einem Beschluss des Präsidiums des Ministerrates der DDR vom 15. Oktober 1969 den Auftrag, die Forschung nicht nur politisch, sondern auch fachwissenschaftlich anzuleiten, die Forschungsergebnisse zu kontrollieren und zu bewerten, wobei Universitätsvertreter als Akademiemitglieder wiederum selbst mit Steuerungs- und Kontrollfunktionen betraut waren.⁶ Aus der Unterstellung der APW unter das Ministerium für Volksbildung ergab sich der hohe politische Stellenwert, der ihr – auch im Unterschied zu anderen außeruniversitären Forschungseinrichtungen, so der Bauakademie und der Akademie für Landwirtschaftswissenschaften – gesellschaftspolitisch und bildungspolitisch einerseits und im gesamten Wissenschaftssystem andererseits eingeräumt wurde. Struktur und Forschungsprofil hatten den bildungspolitischen Bedürfnissen der DDR zu entsprechen, die vom Ministerium gegenüber der Akademieleitung artikuliert wurden.⁷

Vor dem Hintergrund bildungspolitischer Anforderungen analysiert der vorliegende Beitrag die strukturelle Entwicklung der APW, indem der funktionelle Charakter struktureller Weichenstellungen in den Mittelpunkt gerückt wird. Am Beispiel der Um- und Neubildung von Instituten, der Veränderungen von Leitungsstrukturen und der Erweiterung des Personalbestands soll punktuell dargestellt werden, wie durch die Etablierung neuer Struktureinheiten pädagogische Disziplinen befördert wurden, von denen sich die politische Administration praxiswirksame Ergebnisse erhoffte. Es soll mithin die Frage beantwortet werden, mit welchen politisch-administrativen Steuerungsinstrumenten auf das Forschungsprofil, die Arbeitsweise der Akademieleitung und die innere Struktur der Akademie politisch Einfluss genommen wurde.

Zugleich rücken damit die speziellen administrativen Instrumente zur politischen Steuerung der pädagogischen Forschung in der DDR in den Mittelpunkt des Interesses. Anhand von Untersuchungen zur Geschichtswissenschaft in der DDR ist nachgewiesen worden, wie die Steuerung geisteswissenschaftlicher

⁶ Ruhloff/Riemen 1993, S. 20f.; Wiegmann 1996, S. 149ff.

⁷ Riemen 1993; Ruhloff 1993; Eichler/Uhlig 1994; Geißler 1996b.

Forschungen über die Ein- und Ausgrenzung von Themen und Methoden, die Ausschließung bestimmter Fragestellungen und Forschungsbereiche sowie über Ressourcenzuweisungen bis hin zu Publikationsverböten realisiert worden ist.⁸ Ein ähnliches Vorgehen gab es in der stark ideologisch geprägten pädagogischen Wissenschaft der DDR, was anhand von einigen Fallbeispielen aus dem Komplex der empirischen bzw. praxisanalytischen Forschung verschiedener APW-Institute aufgezeigt werden soll. Auf der Grundlage von Primärquellen aus dem Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung sowie dem Bundesarchiv werden die speziellen Eingriffe der Abteilung Wissenschaft des Ministeriums für Volksbildung auf die Forschungspraxis exemplarisch dargestellt. In diesem Kontext wird das Begutachtungsverfahren über eine im Jahre 1973 vom Direktor des Instituts für Pädagogische Psychologie, Adolf Kossakowski, vorgelegte Monographie vorgestellt.

2. Die Gründung der APW im Jahre 1970 – Forschungsprofil und Leitungsstrukturen

2.1 Bildungs- und gesellschaftspolitische Bedürfnisse

Der Vorläufer der APW, das 1949 gegründete Deutsche Pädagogische Zentralinstitut (DPZI), wurde nach dem Willen der politischen Führung in den fünfziger und sechziger Jahren zunehmend zur führenden Institution auf dem Gebiet der pädagogischen Forschung in der DDR entwickelt.⁹ Der Anspruch, als die zentrale Leit- und Forschungseinrichtung sowie zentrale Ausbildungsstätte für pädagogische Nachwuchswissenschaftler der DDR zu fungieren, sollte durch die Gründung der APW noch wirksamer durchgesetzt werden. Neben eigenen Forschungsarbeiten trat nunmehr die disziplinäre und interdisziplinäre Zusammenarbeit der Akademie mit anderen pädagogischen Forschungseinrichtungen und die Kontrollfunktion über erziehungswissenschaftliche Institute an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in den Vordergrund. Durch eine stärkere Einbindung der Kooperationspartner in die Forschungsplanung sowie die Anfertigung von Gutachten über Buch- und Zeitschriftenmanuskripte sollte der wissenschaftspolitische Steuerungsanspruch innerhalb der pädagogischen Forschung nunmehr umfassender realisiert werden.

Wissenschaftspolitische Absicht war es, die pädagogische Forschung als bildungspolitisch-praktisch ausgerichtete, interdisziplinäre, schwerpunktmäßig orientierte Projektforschung an der Akademie und deren Kooperationspartnern

⁸ Sabrow 2001.

⁹ Kulosa 1990; Geißler 1996a.

zu betreiben. Präsident Gerhart Neuner hatte in seinem Festvortrag auf der Gründungsversammlung am 15. September 1970 veranschaulicht, warum die Konstituierung der Akademie in gesellschaftlichen Dimensionen gesehen und als Bestandteil des gesellschafts- und bildungspolitischen Gesamtkonzepts von Partei und Regierung verstanden werden müsse:

„Von der pädagogischen Wissenschaft wird erwartet, dass sie die Realisierung der Bildungs- und Schulpolitik in den siebziger Jahren wirksam unterstützt und zugleich mit dem Blick in eine fernere Zukunft unserer sozialistischen Gesellschaft wissenschaftlichen Vorlauf für neu heranreifende bildungs- und schulpolitische Entscheidungen schafft.“¹⁰

Im Kontext eines neuen bildungspolitisch-erziehungswissenschaftlichen Selbstbewusstseins, wie es Neuner repräsentierte, sollte die Schulentwicklung nicht länger den Erfordernissen der von der SED formulierten Gesellschaftsperspektive nachtraben.¹¹ Im Selbstverständnis der Akademie war die gesamte pädagogische Forschung der DDR darauf zu fixieren, ausgehend von den gesellschaftlichen Erfordernissen Entwicklungsprobleme rechtzeitig aufzugreifen und effektive Lösungswege vor- bzw. einzuschlagen, um dann die erzielten Erkenntnisse unmittelbar in die schulpolitische Praxis zu überführen.

Doch war der pädagogischen Wissenschaft entsprechend den Vorstellungen des Ministeriums für Volksbildung primär die Rolle des Multiplikators verallgemeinerter, ministeriell positiv beurteilter schulpraktischer Erfahrungen zugesichert.¹² Die wissenschaftlichen Mitarbeiter der Akademie hatten sich gemäß dem perspektivischen Grundsatzmaterial des Ministeriums für Volksbildung „Zur Entwicklung und zu den Hauptaufgaben der Erziehungswissenschaft“ vom April 1968 in erster Linie an der „sozialistischen Erziehungspraxis“ zu orientieren und die Erfahrungen der „fortschrittlichen Lehrer“ zu verallgemeinern und zu propagieren:

„Vorrangige Aufgabe der Erziehungswissenschaft ist es, die lebendigen Prozesse der sozialistischen Erziehung der Schule zu studieren, das Neue aufzugreifen, es zu verallgemeinern und der Praxis Hilfe zu geben. Besonders kommt es darauf an, den Lehrern zu zeigen, wie sie die Erziehungsaufgaben erfüllen können.“¹³

Ausgehend von dieser Prämisse sah das Ministerium für Volksbildung eine der Hauptaufgaben der Akademie darin, methodische Anleitungen für die Lehrer zur Umsetzung neuer Lehrpläne zu generieren. Eine strukturelle Veränderung

¹⁰ Protokoll der Gründungsversammlung der APW am 15. September 1970, in: Archiv DIPF/BBF, DPZI 0.0.1., Mappe 381.

¹¹ Geißler/Wiegmann 1995; Häder/Tenorth 1997.

¹² Wiegmann 1994, S. 81; Cloer/Wernstedt 1994.

¹³ Bundesarchiv, DR 2/23131.

der schulpolitischen Praxis war nicht anvisiert und unter den Bedingungen eines stark normativ geprägten Bildungswesens auch schwer durchsetzbar.

Die mit der Gründung der APW politisch verordnete und über zwei Jahrzehnte praktizierte Verengung des Aufgabenprofils stand in deutlichem Gegensatz zum wissenschaftlichen Selbstverständnis jener Wissenschaftler an der APW, die an der Entwicklung der pädagogischen Theorie und der Erarbeitung wissenschaftlich fundierter – gleichwohl auch schulpolitisch verwertbarer – Forschungsergebnisse interessiert waren. Allerdings war das Verhalten auch der wissenschaftlich ambitionierten Mitarbeiter von politischer Selbstindienstnahme und Anpassungsbereitschaft an politische Vorgaben geprägt. Freilich konnten in verschiedenen Disziplinen, so beispielsweise in der pädagogischen Psychologie, in den 20 Jahren intensiver wissenschaftlicher Arbeit schulpraktisch relevante Forschungsergebnisse präsentiert werden. Doch wurde der Anspruch, durch pädagogisch-theoretische Arbeiten auf die Schulpolitik korrigierend einwirken zu können – nicht selten nach jahrelangen Auseinandersetzungen mit der Abteilung Wissenschaft des Ministeriums für Volksbildung –, letztlich aufgegeben.

Generell verhinderte die am Anfang der siebziger Jahre herrschende Selbstzufriedenheit der Schulpolitiker sowohl im Ministerium als auch in der Abteilung Volksbildung des Zentralkomitees der SED schulpraktische Kursänderungen. Die politischen Selbsteinschätzungen waren vom scheinbar unzweifelhaften Erfolg der mit dem Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem von 1965 eingeführten Struktur der allgemeinbildenden Schule geleitet.¹⁴ Nunmehr ging es lediglich um das Ausfüllen und die inhaltliche Bestimmung dieser das gesamte Bildungswesen integrierenden Struktur.¹⁵ An grundlegende, durch Ergebnisse pädagogischer Forschungen fundierte Veränderungen der Schulpolitik war vor dem Hintergrund der bereits in den sechziger Jahren erreichten Einbindung der Pädagogik in das politische Machtgefüge selbst dann nicht mehr zu denken, als die Krisensymptome seit Mitte der achtziger Jahre nicht mehr übersehen werden konnten.¹⁶

2.2 Forschungsprofil und Forschungsplanung

Das Forschungsprofil erfasste keineswegs das ganze Spektrum der pädagogischen Wissenschaften. Insbesondere blieben Forschungs- und Bildungseinrichtungen für die Berufsbildung ausgeklammert.¹⁷ Mit der Akademiegründung institutionalisierten sich psychologisch-empirische Forschungen, Bildungsprog-

¹⁴ Geißler 1994, S. 41ff.

¹⁵ Geißler 2006, S. 939.

¹⁶ Feldmann 1996; Hoffmann/Döbert/Geißler 1999.

¹⁷ Eichler/Uhlig 1994, S. 118.

nose, Bildungsplanung, Bildungsökonomie und Bildungssoziologie als neue Disziplinen, die neben den traditionellen zunehmend an Umfang und an theoretischer wie praktischer Bedeutung gewannen. Zu den wichtigsten mittelfristigen Forschungsschwerpunkten der mit Problemen der pädagogischen Theorie befassten Institute gehörten Untersuchungen zum breit angelegten Komplex der „Bildung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten“ sowie zu Formen und Methoden der „staatsbürgerlichen Erziehung“ in der „Allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschule“. Als interdisziplinäre Aufgabe stand die Entwicklung einer Persönlichkeitstheorie, die den gesellschaftspolitischen Bedingungen Rechnung trägt und primär aus dem Gesellschaftskonzept der Staatspartei SED abzuleiten war. Darin eingebettet waren Untersuchungen zur Entwicklung eines Konzeptes der Allgemeinbildung, zur Realisierung des Lehrplanwerkes (Lehrplanreform) sowie zur mittel- und langfristigen Prognose und Planung sowie effektiven Leitung des Bildungswesens. In diesem Kontext wurden „Grundmaterialien“ und „Problemmaterialien“ erarbeitet, die es den Bildungs- und Schulpolitikern in der DDR ermöglichen sollten, notwendige Entscheidungen über eventuelle Modifikationen im Bildungs- bzw. Schulsystem der DDR für die Zukunft zu treffen.

In den so genannten Unterrichtsinstituten der APW entstanden die in der gesamten DDR verwendeten Lehrpläne sowie eine Vielzahl von Unterrichtsmitteln bzw. Unterrichtshilfen für die Lehrer. Die Akademieleitung definierte die Ausarbeitung neuer Lehrpläne selbst als „Entwicklungsarbeiten“, die angesichts ihrer schulpraktischen Dimension Priorität genossen. Die Lehrplanarbeiten hatten den Vorgaben und Erwartungen der Schulpolitik zu entsprechen und sie waren auf eine bestimmte Praxis, auf das in diesem Zusammenhang gerade Machbare festgelegt. Zahlreiche Mitarbeiter waren in die Erarbeitung von Lehrbüchern für nahezu sämtliche Unterrichtsfächer eingebunden. Darüber hinaus waren Aspekte der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung der Aus- und Weiterbildung der Lehrer Bestandteil des Aufgabenprofils der Akademie.

Der hier geschilderte Aufgabenkomplex verdeutlicht die enorme Relevanz nahezu aller Tätigkeitsfelder der verschiedenen Akademieinstitute für die schulpraktische Umsetzung der Bildungspolitik. Dementsprechend waren alle das Bildungswesen betreffenden Forschungsarbeiten streng plangebunden sowie beim Ministerium für Volksbildung genehmigungs-, melde- und abrechnungspflichtig. Grundlage für die Planung, Leitung, Organisation, Finanzierung und Kontrolle der Forschungsarbeiten war der „Perspektivplan der Pädagogischen Forschung“, der sich jeweils an den in Wirtschaft und Wissenschaft geltenden Fünfjahrplänen orientierte. Nachdem seit 1963 Jahrespläne für die pädagogische Forschung in der DDR eingeführt worden waren, trat erstmals für die Jahre

1971 bis 1975 ein solcher Perspektivplan in Kraft, für deren Ausarbeitung die APW zuständig war. Im neuen Perspektivplan war die pädagogische Forschung konsequenter als schulpolitisch-praktisch orientierte Projektforschung konzipiert. Die Ausarbeitung und Umsetzung dieses Forschungsplanes galt im Ministerium für Volksbildung als eine Art Test, wieweit sich die mit der Akademiegründung verbundenen schulpolitischen Absichten realisieren ließen.

Der äußerst aufwendigen Forschungsplanung standen allerdings die erzielten Ergebnisse entgegen, die in vielen Fällen nicht den Erwartungen der politischen Auftraggeber entsprachen.¹⁸ Der auf fünf Jahre konzipierte Plan der pädagogischen Forschung konnte häufig nicht eingehalten werden, so dass oft so genannte Planpräzisierungen erforderlich wurden, die nicht selten zum Abbruch von Projekten führten.¹⁹ Zudem führten gravierende Defizite bei der methodologischen Selbstverständigung im Rahmen der DDR-Pädagogik²⁰ zu erheblichen Unschärfen bei der Charakterisierung der Disziplinen, bei der Darstellung des Systems der pädagogischen Wissenschaften, bei der Planung der Forschung, bei der institutionellen Zuordnung von Forschungsaufgaben sowie in den Konzeptionen zu Gesamtdarstellungen der Disziplinen. Durch diesen Umstand wurden gleiche Sachverhalte von mehreren Disziplinen erforscht, andere Themen dagegen von keiner Disziplin.²¹ Auf diese Weise wirkte sich das Fehlen echter Theoriedebatten auch auf die Effektivität der Forschungsplanung aus.

Die weitreichende Praxisorientierung der Arbeiten an der Akademie, die Fixierung der Forschung auf schulpädagogische Fragen führte zu einer starken Konzentration auf theoretische und praktische Probleme der auf Bildung und Erziehung gleichermaßen gerichteten obligatorischen und weiterführenden Allgemeinbildung.²² Doch waren selbst der Erörterung theoretischer Probleme der Allgemeinbildung im Rahmen der obligatorischen Schulbildung enge Grenzen gesetzt. Die an die Pädagogik gestellten gesellschaftspolitischen Forderungen ließen zumeist nur „Theorien zweiten Grades“ zu, die praktikable pädagogische Handlungsanweisungen und unmittelbar verwertbares Orientierungswissen bereit zu stellen versprochen.²³ So war für das gesamte Aufgabenprofil der Akademie eine theoretisch angereicherte Vergewisserung der schulpolitischen Praxis, die Abwehr alternativer pädagogischer Ansätze und vor allem die Optimierung der „sozialistischen Erziehung“ auf der Grundlage allgemeinbildungstheo-

¹⁸ Geißler 2005, S. 287ff.

¹⁹ Eichler/Uhlrig 1994, S. 119.

²⁰ Eichler 1994, S. 95ff.; Cloer 1998, S. 73ff.; Benner/Sladek 1998.

²¹ Eichler 2000, S. 429.

²² Eichler 1993, S. 50f.

²³ Kuhn 1976.

retischer Standards kennzeichnend. Die dann in den achtziger Jahren innerhalb der Akademie beklagten Theoriedefizite hingen mit dem geringen Stellenwert der Grundlagenforschung zusammen, die ihr in der praktischen Forschungstätigkeit im Vergleich zu den „Entwicklungsarbeiten“ trotz gegenteiliger Absichtserklärungen beigemessen wurde.²⁴ Hinzu kam – im Kontext Allgemeiner Pädagogik – ein doktrinär abverlangter, ausdrücklicher Verzicht auf disziplinäre Selbstreflexion.²⁵

Die nach engmaschigen Regeln an der Akademie organisierte pädagogische Wissenschaft bot dennoch Möglichkeiten für kreatives wissenschaftliches Forschen, insbesondere auf jenen Gebieten, die nicht im Zentrum ministerieller Abforderung und Vorgabe standen,²⁶ in der Psychologie sowie der Bildungssoziologie etwa und auch in der Bildungsgeschichte. So konnte beispielsweise das Institut für pädagogische Psychologie am Ende der siebziger Jahre auch im internationalen Vergleich ernstzunehmende pädagogisch-psychologische Erkenntnisse über die Beziehungen zwischen kognitiven Interessen und der schöpferischen Lerntätigkeit in der Oberstufe vorlegen, die sich auch in entsprechenden Publikationen niederschlugen.²⁷ Generell war jedoch die Problemlösungskompetenz der pädagogischen Wissenschaft im Gegensatz zu den offiziellen Verlautbarungen in bildungspolitischer Hinsicht nicht erwünscht. Die politische Führung unterband Untersuchungen umfassender soziologischer Probleme, die letztlich die Frage nach dem Sinn des Herrschaftsmonopols der SED hätten aufwerfen können. Es ging der politischen Administration um die Umsetzung bildungspolitischer Entschlüsse, nicht um die wissenschaftliche Fundierung und Vorbereitung derartiger Entscheidungen. Allenfalls wurde in dieser Variante der pädagogischen Wissenschaft zugetraut, die „besten“ Erfahrungen der Praktiker zu verallgemeinern.

2.3 Die Leitungshierarchie

Die Akademie wurde von einem Präsidenten geleitet, der auf Vorschlag des Ministers für Volksbildung vom Vorsitzenden des Ministerrates für die Dauer von vier Jahren berufen wurde.²⁸ Der Präsident leitete die Arbeit des Präsidiums und führte den Vorsitz im Plenum der Akademie. Er übte das Weisungsrecht gegenüber allen Leitern und Mitarbeitern der Akademie aus. Entsprechend der am 15. September 1970 erlassenen Geschäftsordnung waren ihm der General-

²⁴ Kirchhöfer 1995, S. 335f.

²⁵ Wiegmann 1997, S. 433ff.; Eichler 2000, S. 434.

²⁶ Cloer/Wernstedt 1994; Cloer 1998, S. 99ff.

²⁷ Kossakowski 1980.

²⁸ Vgl. das Gesetzblatt der DDR, Teil II/75, 15.09.1970.

sekretär, die Vizepräsidenten und die Leiter seiner Funktionsorgane direkt unterstellt.²⁹ Zum Präsidenten wurde Gerhart Neuner berufen, der seit Mai 1961 als Direktor des DPZI amtierte und das Amt des Präsidenten der Akademie bis Dezember 1989 ausübte.

Für die Planung, Koordinierung und Kontrolle der wissenschaftlichen Arbeit war der Generalsekretär zuständig. Seine Tätigkeit konzentrierte sich vor allem auf die Ausarbeitung, Bilanzierung und Durchsetzung der Forschungspläne der Akademie, des Perspektivplanes der Pädagogischen Forschung sowie der Jahresarbeitspläne. Hierzu stand ihm das im April 1972 gebildete Direktorat für Forschung zur Verfügung. Die drei Vizepräsidenten leiteten komplexe Forschungsaufgaben der ihnen entsprechend der Geschäftsordnung direkt unterstellten Institute und Arbeitsstellen.

Das Ministerium für Volksbildung war bestrebt, in der obersten Leitungsebene Personen zu platzieren, die im Apparat des Ministeriums an der Konzipierung und Umsetzung der Bildungspolitik der SED mitgewirkt hatten. Beispielsweise amtierte Vizepräsident Hans Kaiser in den Jahren von 1961 bis 1970 als Stellvertreter des Ministers für Volksbildung. Generalsekretär bzw. Vizepräsident Gerd Stöhr war bis zu seiner Übernahme des Direktorats für Forschung der APW im September 1971 im Ministerium für Volksbildung als Hauptabteilungsleiter tätig. Er wurde 1972 auf ausdrücklichen Wunsch von Staatssekretär Lorenz promoviert und 1973 ohne Habilitation bzw. Promotion B zum ordentlichen Professor ernannt.³⁰ Bevor Vizepräsident Harald Meixner 1981 als Stellvertreter des Generalsekretärs an die Akademie kam, hatte er 4 Jahre als Hauptabteilungsleiter im Ministerium gearbeitet. Generalsekretär Bodo Rönsch konnte vor seinem Amtsantritt 1988 ebenfalls eine Karriere als Hauptabteilungsleiter im Ministerium vorweisen. Auch er kam unpromoviert an die APW und wurde kurze Zeit nach der Verteidigung seiner Promotion 1988 zum ordentlichen Professor ernannt – für die späte DDR-Zeit ein durchaus ungewöhnlicher Vorgang. Alle Genannten konnten eine mehrjährige politische und ideologische Schulung an der Parteihochschule der SED bzw. der KPdSU vorweisen.

Das Ministerium vertraute darauf, dass die ehemaligen „Führungskader“ aus dem Ministerium an der Spitze der Akademie als Garanten für die Durchsetzung bildungspolitischer Leitlinien des Ministeriums agieren konnten. Doch gab es im Unterschied zu den genannten Beispielen auch andere Karriereverläufe innerhalb der Akademieleitung. So kam ein Teil des Führungspersonals – z.B.

²⁹ Vgl. die Weisung des Präsidenten Nr. 1/1970 vom 15. September 1970, in: Archiv DIPP/BBF, APW 13904.

³⁰ Vgl. das Schreiben des Staatssekretärs im Ministerium für Volksbildung, Lorenz, an den Präsidenten der APW, Neuner, vom 12. November 1971, in: ebenda, APW 4350.

Karl-Heinz Günther, Dieter Kirchhöfer, Gerhard Dietrich und Gottfried Schneider – von den Universitäten und Hochschulen an die Akademie. Die ausdrückliche Identifizierung der gesamten Leitung der APW mit der These von der führenden Rolle der Politik gegenüber der pädagogischen Wissenschaft stand allerdings bis zum Herbst 1989 nicht zur Disposition.

Als das zentrale Beratungs- und Entscheidungsgremium der Akademie fungierte das Präsidium, dem der Präsident, der Generalsekretär, die Vizepräsidenten, ausgewählte Direktoren der Institute und Leiter der Arbeitsstellen, der Sekretär der SED-Grundorganisation und der Vorsitzende der Gewerkschaftsorganisation angehörten. In das Präsidium wurden am 15. September 1970 auch ordentliche Mitglieder der Akademie gewählt, die als Vertreter von Universitäten und Hochschulen zu den Kooperationspartnern der APW zählten. Das waren der Rektor der PH Erfurt-Mühlhausen, Helmut Stolz, sowie der Direktor der Sektion Pädagogik an der Humboldt-Universität Berlin, Helmut Klein. Kooperationspartner gehörten in den späteren Jahren nicht mehr dem Präsidium an. Zugleich waren der Minister für Volksbildung sowie der Leiter der Abteilung Volksbildung beim ZK der SED Mitglied des Präsidiums, was den schulpolitischen Steuerungsanspruch der politischen Administration gegenüber der Akademie verdeutlichte. Die auch damit sichergestellte direkte Kontroll- und Aufsichtsfunktion der Ministerin Margot Honecker erhielt immer dann erhebliche Relevanz, wenn komplexe Forschungsaufgaben sowie tragende Säulen des Perspektivplanes der pädagogischen Forschung zur Beratung anstanden.

Das Plenum stellte formell das „höchste wissenschaftliche Beratungsorgan“ der Akademie dar. Ihm gehörten 40 ordentliche und 30 korrespondierende Mitglieder an, die für jeweils vier, später dann fünf Jahre von den ordentlichen Mitgliedern der Akademie gewählt und vom Ministerium für Volksbildung bestätigt wurden. Als echtes Diskussions- und Entscheidungsforum kann das Plenum nicht gesehen werden, weil die eigentlichen Entscheidungen bereits im Vorfeld der Plenartagungen fielen, so auf den Arbeitsberatungen des Präsidenten und während der Präsidiumssitzungen.

Darüber hinaus wurden so genannte Funktionalorgane zur Unterstützung des Präsidenten, des Generalsekretärs sowie der Vizepräsidenten auf der obersten Leitungsebene geschaffen. Dazu gehörten u.a. das wissenschaftliche Sekretariat des Präsidenten, das Direktorat für Ökonomie und Verwaltung sowie das Direktorat für Forschung. Funktionalorgane wurden für den Funktionsbereich jeweils einer Leitungsebene gebildet. Sie bereiteten Entscheidungen für den Leiter der entsprechenden Leitungsebene vor. Außerdem konstituierten sich Arbeitsgemeinschaften beim Präsidenten, die Forschungen zu Haupttrichtungen

an komplexen Themen inhaltlich koordinieren und die wissenschaftliche Diskussion entwickeln sollten.

3 Wissenschaftspolitische Steuerungsinstrumente

3.1 Administrative Einflüsse auf Forschungspraxis und -ergebnisse

Als zentrale Steuerungsinstanz nicht nur für die pädagogische Forschung an der Akademie, sondern auch für die Forschungsarbeiten der Kooperationspartner fungierte das im April 1972 gebildete Direktorat für Forschung. Es bestimmte – im Auftrag des Ministeriums für Volksbildung – durch forschungspolitische Weichenstellungen die Grundrichtung der Forschungspraxis. Im Zentrum der Tätigkeit des Direktorats für Forschung standen die Vorbereitung, Ausarbeitung und Bilanzierung des Perspektivplanes der pädagogischen Forschung, des Arbeitsplanes der Akademie, von Direktiven, Richtlinien und Ordnungen zur Realisierung der Pläne.³¹ Die von ihm ausgeübte Kontrollfunktion erstreckte sich auf die laufende Kontrolle, jährliche statistische Erfassung des Erfüllungsstandes und die Auswertung der Verteidigungsverfahren zum Abschluss von Forschungsprojekten, vor allem bei Themen des Planes der Pädagogischen Forschung. Das Direktorat hatte dementsprechend zwei Abteilungen: eine für Planung, Koordinierung und Finanzierung der Forschung sowie eine für operative Forschungsführung und rationelle Gestaltung der Forschungsorganisation.

In den achtziger Jahren beschränkte sich die Tätigkeit des Direktorats für Forschung nicht mehr nur auf die Planausarbeitung und -kontrolle. Mit der Weisung des Präsidenten „zur Erhöhung der Qualität der Arbeit des Direktorats für Forschung“ vom September 1981 war eine Erweiterung des Aufgabenprofils verbunden, indem nunmehr auch die Praxiswirksamkeit der pädagogischen Forschung an der APW und deren Kooperationspartnern analysiert und bewertet werden sollte.³² Diese Funktionserweiterung entsprach der allgemeinen bildungspolitischen Orientierung des Ministeriums auf die unmittelbare Praxisrelevanz der pädagogischen Wissenschaft, die wiederholt von der Abteilung Wissenschaft als unzureichend eingeschätzt worden war. Mit der Verabschiedung einer neuen Geschäftsordnung am 23. Oktober 1985 wurde das Direktorat erneut umprofilert und direkt dem Präsidenten unterstellt, dessen Entscheidungskompetenz über die Grundrichtungen der pädagogischen Forschung

³¹ Vgl. die Weisung des Präsidenten über „Funktion, Aufgaben und Struktur des Direktorats für Forschung“ vom 22. Juni 1973, in: ebenda, APW 11635.

³² Vgl. die Weisung des Präsidenten „zur Erhöhung der Qualität der Arbeit des Direktorats für Forschung“ vom September 1981, in: ebenda, APW 11874.

gestärkt werden sollte.³³ Bis dahin besaß der Generalsekretär die Zuständigkeitskompetenz für das Direktorat und damit für die Koordinierung und Kontrolle der Forschung gegenüber den Instituten und Arbeitsstellen.

Mit der Installation und späteren Neuprofilierung sowie der Kompetenzerweiterung des Direktorats für Forschung war die Absicht verbunden, eine neue Form der Wissenschaftsorganisation und -planung durchzusetzen, wie sie auch in anderen gesellschaftspolitischen Bereichen praktiziert wurde. Von zentralistisch gesteuerten Wissenschaftsstrukturen versprach sich die SED-Führung wissenschaftliche Spitzenleistungen. Speziell für den Bildungsbereich sollten durch eine bis ins Detail ausgearbeitete Planung praxisrelevante Ergebnisse für die Umsetzung der Schulpolitik erbracht werden. Die zentralstaatlich gesteuerte Wissenschaftsorganisation nahm hierbei eine Schlüsselstellung ein. Eine solche Form der Wissenschaftsorganisation führte jedoch zu einem uneffektiven administrativen und bürokratischen Aufwand. Im Ergebnis der Tätigkeit des Direktorats für Forschung entstand ein Planungsfetischismus, in dem die Planung zunehmend formalisiert und verselbständigt wurde und letztendlich wissenschaftsfeindlich wirkte. Die Ausarbeitung und Umsetzung von so genannten Planmethodiken absorbierte Energien, die der eigentlichen wissenschaftlichen Tätigkeit entzogen wurden. Eine solche Entwicklung veranschaulicht die zunehmende Dysfunktionalität und Ineffizienz des gesamten Wissenschaftsbetriebes in der DDR. Die Methoden der Wissenschaftsplanung, so wie sie seit den fünfziger Jahren konzipiert und durchgesetzt wurden, erwiesen sich generell als ein systemimmanentes Hemmnis wissenschaftlicher Innovation.³⁴

Für die Forschungspraxis innerhalb der APW war darüber hinaus die intern geregelte Begutachtungspraxis für Planentwürfe, Forschungskonzeptionen und Publikationsvorlagen von nachhaltiger Bedeutung. Die im September 1971 vom Präsidenten bestätigte Publikationsordnung definierte das Verfahren, mit dem insbesondere Buchmanuskripte durch den Publikationsrat politisch und fachlich begutachtet und beurteilt werden sollten.³⁵ Das streng reglementierte Begutachtungsverfahren fungierte als Steuerungsinstrument, mit dem der politische und fachwissenschaftliche Rahmen für eine öffentlichkeitswirksame wie auch für die innerwissenschaftliche Diskussion abgegrenzt wurde. Darüber hinaus diente das Begutachtungsverfahren auch als Mittel, Wissensproduktion und pädagogische Praxis auf veränderte politische Bedürfnisse umzustellen bzw. die nächsten

³³ Vgl. die Festlegungen des Präsidenten „zu Aufgaben und Arbeitsweise des Direktorats für Forschung“ vom September 1985, in: ebenda, APW 11.771.

³⁴ Malycha 2003, S. 62ff.

³⁵ Vgl. die Publikationsordnung der APW vom 28. September 1971, in: Archiv DIPF/BBF, APW 13904.

politischen Etappenziele zu formulieren und zu propagieren. Die generelle Steuerung der Veröffentlichungspraxis in der Akademie erfolgte mit Hilfe des Publikationsrates, dem einer der Vizepräsidenten vorstand.

Exemplarisch für die reglementierenden Eingriffe innerhalb des internen wie auch externen Begutachtungsverfahrens war der Umgang mit dem Buchmanuskript des Direktors des Instituts für pädagogische Psychologie, Adolf Kossakowski, über „Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozess“. Kossakowski hatte im November 1973 die ersten Kapitel einer für Lehrer konzipierten Monographie vorgelegt, in der persönlichkeitspsychologische Gesichtspunkte sowie „Bedingungen und Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten als Ganzes und der Entwicklung wesentlicher Seiten“ dargestellt werden sollten. Anliegen des Projektes war die Behandlung grundlegender psychologischer Fragen der „allseitigen Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten“, um den Lehrern Anregungen für „die konkrete, auf die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit gerichteten pädagogische Arbeit“ in der allgemeinbildenden Schule zu geben.³⁶

Das als Gemeinschaftsarbeit mehrerer Psychologen angelegte Publikationsprojekt scheiterte sowohl am internen als auch am externen Begutachtungssystem der Akademie. Das wissenschaftliche Sekretariat des Präsidenten erhob in einer Stellungnahme vom 9. November 1973 gravierende schulpolitische Bedenken und lehnte die Veröffentlichung in der vorliegenden Form ab. In Sonderheit widersprach das Sekretariat, zumeist tonangebend bei grundlegenden Publikationsentscheidungen im Vorfeld der Empfehlungen des Publikationsrates der APW, jenem Kapitel im Manuskript, das die schulpolitische Praxis und die Wirksamkeit der Bildungs- und Jugendpolitik der SED kritisch analysierte.

„Tendenzen der Persönlichkeitsentwicklung unter unseren gesellschaftlichen Bedingungen“, so hieß es darin, seien ausschließlich unter negativen Aspekten dargestellt. „Da Tendenzen immer Entwicklungsrichtungen anzeigen, muss man am Ende des Abschnitts als Leser schlussfolgern, unsere Entwicklung auf diesem Gebiet verläuft zum Negativen. Wir halten es für nicht haltbar, diese Erscheinungsformen so ausführlich und nicht ausgewogen darzustellen.“³⁷

Schließlich vermisste auch das Direktorat für Forschung in seiner Stellungnahme den „marxistisch-leninistischen Standpunkt“ in der Beschreibung realer Widersprüche in der sozialistischen Gesellschaft. Mit einem solchen Vorwurf

³⁶ Vorlage für die Arbeitsberatung beim Präsidenten am 12. November 1973: „Psychologische Grundlagen der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten in der Schule“, in: ebenda, APW 0.0.1., Mappe 471.

³⁷ Stellungnahme des wissenschaftlichen Sekretariats des Präsidenten vom 9. November 1973, in: ebenda.

wurden wiederholt kritische Ansätze in der pädagogischen Forschung zurückgewiesen.

Tatsächlich hatte Kossakowski einige Aspekte der realen Situation der Jugendlichen in Schule und Freizeit veranschaulicht und auf schul- und jugendpolitische Fehlentwicklungen in der ersten Hälfte der siebziger Jahre verwiesen, die zu dieser Zeit unter Pädagogen und Psychologen wahrgenommen und kontrovers debattiert wurden. Das betraf Konsum- und Freizeitorientierungen im Jugendmilieu sowie generell die Relevanz von sozialen Problemen und politischen Konflikten unter Jugendlichen in Großstädten, insbesondere in Neubausiedlungen, für die Herausbildung von Persönlichkeitseigenschaften und -einstellungen. Die politischen Überzeugungen der Jugendlichen, so meinte Kossakowski, seien häufig nicht genügend gefestigt, weil oft nur angelernt und zu wenig in echter Auseinandersetzung erworben. So könnten bei auftretenden wirtschaftlichen Problemen Zweifel an der Überlegenheit des ökonomischen sozialistischen Systems aufkommen. Deshalb sei es in der gesamten Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Oberstufe notwendig, sich mehr auf die tatsächlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler zu orientieren sowie mehr Möglichkeiten zu selbständigem Wissenserwerb, zur Entwicklung selbständigen und schöpferischen Denkens und Arbeitens, zu aktivem politischen Argumentieren und eigenständigem Handeln zu schaffen. Es sei, schlussfolgerte Kossakowski, für Bildung und Erziehung innerhalb und außerhalb der Schule

„von außerordentlicher Bedeutung, gerade die individuellen Besonderheiten, die individuelle Struktur der psychischen Eigenschaften der Schüler und die situative Bedingtheit ihres Verhaltens zu beachten“³⁸.

Insgesamt ergebe sich, so lautete das Fazit der kritischen Bestandsaufnahme, keineswegs ein einheitliches Bild über die Persönlichkeitsentwicklung unter Jugendlichen:

„Aus dem bisher Gesagten ist sicher auch bereits deutlich geworden, dass auch in unserer sozialistischen Gesellschaft neben den einheitlich gerichteten Bedingungen für die Entwicklung wesentlicher Seiten der Persönlichkeit recht unterschiedliche, teilweise sogar entgegenlaufende materielle, soziale und ideologische Bedingungen wirksam sind. Dies führt nicht nur zu Entwicklungswidersprüchen, sondern auch zu z.T. wesentlichen Unterschieden im Einstellungs- und Verhaltensbild gleichaltriger Kinder und Jugendlicher, so dass es gar nicht möglich ist, allgemeingültige Aussagen über Erscheinungen und Tendenzen der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen in der DDR zu machen.“³⁹

Dieser Befund stand in deutlichem Gegensatz zu den politisch-ideologischen Prämissen der Bildungs- und Schulpolitik der SED, die Einheitlichkeit und Kol-

³⁸ Manuskript „Psychologische Grundlagen der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten in der Schule“ (1973), in: ebenda.

³⁹ Ebenda.

lektivität und nicht Differenzierung und Individualisierung in das Zentrum stellte. Dieser Gegensatz ist von nahezu allen Gutachtern innerhalb der Akademie als besonders kritikwürdig und unakzeptabel herausgestellt worden. Der Direktor des Instituts für pädagogische Theorie, Edgar Drefenstedt, bemängelte, dass die gesellschaftswissenschaftlichen Grundpositionen zerstückelt und verzerrt dargeboten würden – ein schwerwiegender Vorwurf, der üblicherweise grundlegende Textkorrekturen zur Folge hatte.⁴⁰

Aber auch externe Stellungnahmen fielen nicht durchweg wohlwollend aus und verwiesen auf bildungspolitische Missgriffe. Helmut Klein, Direktor der Sektion Pädagogik an der Humboldt-Universität Berlin und Mitglied des Präsidiums der Akademie, hielt die negativen Erscheinungen für zu stark hervorgehoben und das ganze Manuskript „zu defensiv gegenüber feindlichen Einflüssen angelegt“. Zwar bewertete er die Darstellung über die Entwicklung von Persönlichkeiten in ihrer Abhängigkeit und Wechselwirkung mit gesellschaftlichen und dabei vor allem pädagogischen Bedingungen im Ganzen als gelungen, thematisierte aber auch eine Frage, die für nahezu alle pädagogischen Forschungen in der DDR von praktischer Bedeutung war:

„Für die Veröffentlichung müssten in diesem Zusammenhang einige Fragen prinzipiell geklärt werden. Das Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig hat doch praktisch ein Monopol für repräsentative empirische Untersuchungen zur Bewusstseinsentwicklung der Jugend. Die entsprechenden Ergebnisse dürfen jedoch nicht publiziert werden. Im Zusammenhang mit meinen eigenen Untersuchungen zur Differenzierung komme ich dabei selbst in Schwierigkeiten. Können und wollen wir in Zukunft diese Praxis beibehalten? Natürlich kann der Gegner manche dieser Ergebnisse für seine Zwecke ausnutzen, auch das Manuskript von Kossakowski bietet hier Ansatzpunkte. Andererseits kann man viele unsere Lehrer bewegenden Fragen nicht überzeugend behandeln, wenn man bestimmte Fakten nicht nennen kann. In dieser Frage müsste es bald eine generelle Entscheidung geben.“⁴¹

Generell praktizierte die Akademieleitung in der Folge verschiedener Direktiven des Ministeriums für Volksbildung⁴² einen äußerst restriktiven Umgang mit den erhobenen empirischen Daten im Rahmen pädagogischer bzw. psychologischer Untersuchungen – ein Umstand, der sich letztlich auch auf die Themenfindung sowie auf Forschungsmethoden und -ziele selbst auswirkte. Wichtige empirische Befunde unterlagen der Geheimhaltung und waren damit nur einem beschränkten Kreis von Wissenschaftlern zugänglich. Sie konnten selbst bei Kenntnis in den meisten Fällen auch nicht zitiert werden. Das schloss selbst Daten ein, die von anderen Institutionen, so beispielsweise vom Zentralinstitut für Jugendfor-

⁴⁰ Vgl. Protokoll der 41. Tagung des Publikationsrates am 18. April 1975, in: ebenda, APW 7335.

⁴¹ Gutachten von Helmut Klein vom August 1973, in: ebenda, APW 0.0.1., Mappe 471.

⁴² Vgl. die Direktive des Ministeriums für Volksbildung vom 29. Juni 1971, in: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung, Nr. 18 vom 28. September 1971.

schung in Leipzig im Rahmen genehmigter Untersuchungen erhoben worden waren.⁴³ Für Publikationen wie Lehrbücher und Monographien war die Verwendung von Zahlenmaterial mit dem Argument fast gänzlich unterbunden worden, die Daten könnten von der „Gegenseite“ für die ideologische Auseinandersetzung benutzt werden. Der restriktive Umgang mit empirischem Material behinderte die wissenschaftliche Arbeit, insbesondere der Kooperationspartner der APW in ganz besonderer Weise, da gerade diese gravierende Informationsdefizite hinnehmen mussten. Ein wissenschaftlicher Meinungsaustausch war unter diesen Bedingungen kaum durchführbar.

In der Arbeitsberatung beim Präsidenten wurde am 12. November 1973 entschieden, das Manuskript Kossakowskis gründlich unter schulpolitischen und schulpädagogischen Gesichtspunkten umarbeiten zu lassen.

„Die Funktion des Buches ist eindeutig bestimmt als eine Veröffentlichung für die Hand des Lehrers, nicht als ein Material für den Meinungsstreit unter pädagogischen und psychologischen Wissenschaftlern. Damit dient es einer schulpolitischen Zielstellung und der pädagogische Aspekt ist profilbestimmend.“⁴⁴

Eine unter Berücksichtigung dieser schulpolitisch geprägten Auflage stark überarbeitete Fassung wurde dann Anfang 1975 dem Publikationsrat der Akademie vorgelegt, der insgesamt 16 Gutachten zu den einzelnen Kapiteln anfertigen ließ. Die Dichte der Gutachten ergab sich aus der Verankerung des Publikationsvorhabens im zentralen Plan der gesellschaftswissenschaftlichen Forschung, der auch im Rahmen pädagogischer Forschungen absolute Priorität genoss.⁴⁵

Obwohl der Publikationsrat auf der Grundlage der Gutachten im April 1975 die Drucklegung des Gesamtmanuskriptes unter Auflagen befürwortete⁴⁶, gelangte das Manuskript nicht zur Veröffentlichung. Über den möglichen Einfluss des Ministeriums für Volksbildung auf die Verhinderung der Drucklegung geben die eingesehenen Archivunterlagen keine Auskunft, doch liegt die Vermutung nahe, dass die Abteilung Wissenschaft in ihrem Gutachten ein ablehnendes Votum abgab.⁴⁷ Dieser Vorgang dokumentiert, dass das fachwissenschaftliche

⁴³ Friedrich/Förster/Starke 1999.

⁴⁴ Festlegung der Arbeitsberatung beim Präsidenten am 12. November 1973, in: Archiv DIPF/BBF, APW 0.0.1., Mappe 471.

⁴⁵ Der „Zentrale Forschungsplan der marxistisch-leninistischen Gesellschaftswissenschaften der DDR“ wurde vom Politbüro der SED bzw. vom Ministerrat der DDR für fünf Jahre beschlossen und listete die wichtigsten Forschungsprojekte verschiedener gesellschaftswissenschaftlicher Disziplinen auf.

⁴⁶ Erneut ging es dabei um den Vorwurf, dass die Aussagen über das Verhalten von Schülern „dem Gegner nützen könnten“: Protokoll der 41. Tagung des Publikationsrates am 18. April 1975, in: ebenda, APW 7335.

⁴⁷ Vgl. das Interview des Autors mit Adolf Kossakowski am 24. November 2005.

Votum des Publikationsrates letztlich nicht entscheidend für die Drucklegung von eingereichten Manuskripten war. Die letztinstanzliche Entscheidung über deren Veröffentlichung lag bei der zuständigen Fachabteilung des Ministeriums für Volksbildung.

Allgemein war der Abteilung Wissenschaft des Ministeriums der im Institut für pädagogische Psychologie verfolgte Forschungsansatz suspekt. Die profilbildenden Wissenschaftler des Instituts favorisierten eine eher „subjektorientierte, aktive Aneignungspädagogik“, die der vom Ministerium und auch von Präsident Neuner vertretenen „objektbezogenen Vermittlungspädagogik“ in einigen Punkten konträr entgegenstand.⁴⁸ Im Unterschied zu den herrschenden schulpädagogischen Strategien der Wissensvermittlung und des Heineintragens von Normen und Überzeugungen konzentrierten sich die im Institut für pädagogische Psychologie geführten Untersuchungen auf den Erwerb von Aneignungsstrategien, die es den Schülern ermöglichen sollten, notwendiges Wissen und notwendige Lösungsstrategien selbständig zu erwerben.⁴⁹

Dieser Gegensatz wirkte sich auch auf die Planung und Umsetzung von Forschungsprojekten aus. So geben beispielsweise die Stellungnahmen des Ministeriums für das Forschungsprogramm der pädagogischen Psychologie im Rahmen des Plans für die Jahre 1981 bis 1985 darüber Aufschluss, mit welchen pädagogischen und schulpolitischen Prämissen die politische Administration versuchte hatte, in den Forschungsprozess steuernd einzugreifen.⁵⁰ So hatte das Ministerium eine Intensivierung psychologischer Untersuchungen zur Lehrertätigkeit und Lehrerpersönlichkeit verhindert, die auf die Analyse von sozialen und personalen Voraussetzungen erfolgreicher Lehrertätigkeit gerichtet waren.⁵¹ Die Defizite der pädagogischen Psychologie auf entwicklungspsychologischem Gebiet konnten nur in bescheidenem Maße ausgeglichen werden, da es trotz entsprechender Forderungen von Wissenschaftlern der APW und der Universitäten nicht gelang, die entwicklungspsychologische Forschung in der DDR durch die Schaffung spezieller Forschungskapazitäten insgesamt spürbar zu erweitern und zu intensivieren. Auf diese Weise wurden ganze Forschungsrichtungen „ausgedünnt“ und für den Plan der pädagogischen Forschung eingereichte For-

⁴⁸ Kossakowski 1994, S. 213.

⁴⁹ Lompscher 1989.

⁵⁰ Vgl. die „Vorschläge zum Forschungsplan Pädagogische Psychologie 1981 bis 1985“ vom April 1980, in: Archiv DIPF/BBF, APW 0.0.1., Mappe 594; Protokoll über die Dienstbesprechung beim Minister am 3. Februar 1981, in: ebenda, APW 11.773.

⁵¹ Vgl. die Aktennotiz des Stellvertreters des Ministers, Ernst Machacek, an Margot Honecker zur Weiterführung der Ausbildung von Psychologen vom 19. Januar 1978, in: Bundesarchiv, DR 2/A 2547.

schungsprojekte gestrichen. Wiederholt verwies das Ministerium – ausgehend vom Bildungskonzept der SED – auf das herrschende Bild der Persönlichkeitsentwicklung als pädagogisch vermittelte und gesteuerte Aneignung von Wissenssystemen, gesellschaftlichen Werten und Erfahrungen. Fähigkeiten wie selbständiges Problemlösen und schöpferisches Denken waren dagegen nicht gefragt.

Selbstverständlich darf dabei nicht übersehen werden, dass auch die pädagogische Psychologie in der DDR die erzieherischen Einwirkungen auf die psychische Entwicklung der Persönlichkeit generell stark überbewertete. Selbst die praxisbezogenen psychologischen Arbeiten der siebziger Jahre waren sehr stark bildungspolitisch relevanten Aufgabenstellungen verpflichtet. Diese Arbeiten waren primär auf Fragen gerichtet, die eine möglichst effektive Vermittlung von Wissen, von Verhaltensnormen und ideologischen Einstellungen zum Inhalt hatten. Dennoch lässt sich der vergleichsweise alternative Ansatz nachweisen, im Rahmen der so genannten Aneignungspädagogik die zu vermittelnden Kenntnissysteme und Fertigkeiten stark auf die Bewältigung allgemeiner Lebensaufgaben sowie auf die Befähigung zu selbständigem aufgabenbezogenen Wissenserwerb und weniger auf die Aneignung einer dem Heranwachsenden nicht einsichtigen Wissenschaftslogik auszurichten. Daraus resultierten Konflikte, die für die Ein- und Ausgrenzung bestimmter Forschungsthemen und -methoden in der pädagogischen Wissenschaft der DDR bezeichnend sind und damit Einblicke in die konkreten schulpolitisch motivierten Eingriffe in die Forschungspraxis ermöglichen. Für ein tieferes Eindringen in diesen Komplex sind allerdings weitere Archivrecherchen nötig.

3.2 Wissenschaftspolitische Steuerung durch strukturelle Weichenstellungen

Administrative Eingriffe in die Organisation der Wissenschaft haben stets Einfluss auf die Qualität und Beschaffenheit von Forschung und Lehre. Insofern zeigen die institutionellen Einschnitte, der Ausbau des gesamten Wissenschaftsbereichs, das stetige Wachstum des Personals der Akademie schulpolitische Bedürfnisse des Ministeriums für Volksbildung an. Im Vergleich zum DPZI stieß die Akademie strukturell und personell in neue Dimensionen vor. Der Personalbestand der APW wurde im Verlauf des strukturellen Ausbaus sukzes-

sive erweitert. Er steigerte sich von 508 Mitarbeitern im Jahre 1970 auf nahezu 900 Mitarbeiter im Jahre 1989.⁵²

	1970	1972	1974	1975	1978	1981	1985	1989	1990
Wissenschaftliches Fachpersonal	330	419	463	468	523	531	560	561	491
Wissenschaftlich-technische Mitarbeiter	178	272	276	278	266	284	290	333	254
Gesamt	508	691	739	746	789	815	850	894	745

Die personelle Erweiterung des Forschungspotentials erfolgte vor dem Hintergrund schulpolitischer Schwerpunktsetzungen. So wurde der Personalbestand auf jenen Forschungsfeldern beständig erweitert, die eine erhöhte schulpolitische Relevanz versprachen. Dazu gehörte entsprechend einem Perspektivmaterial der Kaderabteilung der Akademie aus dem Jahre 1980 insbesondere der gesamte Sektor der stark ideologisch geprägten moralischen und ästhetischen Erziehung.⁵³

In ihrer zwanzigjährigen Existenz unterlag die APW in regelmäßigen Abständen Neustrukturierungen, Umprofilierungen von Instituten und Arbeitsstellen, Neu- und Ausgliederungen von Struktureinheiten. Im Mai 1974 konstituierte sich die Arbeitsstelle für Auslandspädagogik durch die Zusammenführung der Arbeitsstelle für Westdeutsche Pädagogik mit der Abteilung Vergleichende Pädagogik des Instituts für pädagogische Theorie. Die Schaffung der Arbeitsstelle für Auslandspädagogik entsprach in besonderer Weise den Bedürfnissen des Ministeriums und verfolgte den Zweck, ein höheres theoretisches Niveau und größere Praxiswirksamkeit der wissenschaftlichen Arbeit zu Problemen der internationalen Entwicklung auf dem Gebiet der Bildung und Erziehung, der Schulpolitik und Pädagogik zu erreichen. Bereits das im Februar 1956 am DPZI gebildete „Büro für Auslandspädagogik“ hatte Material über die schulpolitischen Entwicklungen im Ausland zur Verfügung gestellt und Ansätze für eine vergleichende Pädagogik entwickelt. Ähnliches galt für die Arbeitsstelle Westdeutsche Pädagogik. Nunmehr wurde eine stärkere personelle Konzentration und eine

⁵² Die Angaben beruhen auf verschiedenen Statistiken der Abteilung Kader und der bestätigten Stellenpläne der APW. Sie beziehen sich jeweils auf den Monat September den angegebenen Jahres.

⁵³ Vgl. das Material der Kaderabteilung der APW „Zur Struktur und Kaderentwicklung im Zusammenhang mit dem Fünfjahrplan der pädagogischen Forschung 1981 bis 1985“, 1980, in: Archiv DIPF/BBF, APW 11874.

stärkere Analysefähigkeit anvisiert. Die Arbeit der neugebildeten Arbeitsstelle konzentrierte sich in erster Linie auf die Aufdeckung neuer Entwicklungstendenzen in den osteuropäischen Ländern, besonders in der Sowjetunion, die „Auseinandersetzung mit der imperialistischen Schulpolitik und Pädagogik“ sowie die Analyse der Entwicklungstendenzen inhaltlicher Arbeiten internationaler pädagogischer Organisationen (UNESCO).⁵⁴ Das Ministerium benötigte Beratung im Rahmen der Koordinierung schulpolitischer Entscheidungen in den osteuropäischen Ländern. Hierzu waren Länderstudien zur Verfolgung von schulpolitischen Entwicklungslinien und einzelner schulpolitischer Maßnahmen notwendig. Diese Arbeit sollte gleichzeitig eine ständige Information über aktuelle schulpolitische Debatten in diesen Ländern liefern. In den achtziger Jahren kamen schulpolitische Entscheidungshilfen, Orientierungen und die Vorbereitung praktischer Schritte für jene Entwicklungsländer hinzu, die sich am osteuropäischen Schulbildungsmodell orientierten (Ägypten, Mozambique).

Durch die sich sehr bald ausbildende Dominanz ideologischer Aufgabenstellungen erreichte allerdings die Ideologisierung der Forschung in der praktischen Tätigkeit der Arbeitsstelle eine neue Dimension. Die so genannte bürgerliche Pädagogik war ausschließlich als Gegenstand ideologiebestimmter Polemik zulässig. Erst in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre gab es vor dem Hintergrund der Orientierung der Forschung auf systemübergreifende internationale Probleme der Bildungsentwicklung Bestrebungen zur Rückbesinnung darauf, Vergleichende Pädagogik theoretisch und methodologisch als Wissenschaftsdisziplin zu konstituieren.⁵⁵

Im April 1976 wurde die Abteilung „Fachgebiet Didaktik der Unterstufe“ aus dem Institut für Didaktik herausgelöst und in eine Arbeitsstelle für Unterstufe umgewandelt. Die Bildung der eigenständigen Arbeitsstelle erfolgte mit der Absicht, der Persönlichkeitsentwicklung in den Unterrichtsfächern der Unterstufe und schulpolitischen, pädagogischen und didaktischen Problemen des Bildungs- und Erziehungsprozesses in den unteren Klassen sowie außerhalb des Schulunterrichts einen größeren Stellenwert einzuräumen. Wenige Monate später, im Oktober 1976, wurde die Arbeitsstelle für Vorschulerziehung gegründet. Sie sollte – ausgehend von den bildungspolitischen Aufgabenstellungen für den Kindergarten – Forschungen zu den Zielen, dem Inhalt, den Methoden sowie den Mitteln und Bedingungen der Arbeit im Kindergarten mit dem Ziel durchführen,

⁵⁴ Vgl. die Weisung des Präsidenten Nr. 4/1974 zur Gründung einer Arbeitsstelle für Auslandspädagogik vom 20. Mai 1974, in: ebenda, APW 8816.

⁵⁵ John 1997, S. 85.

„den Kindergärtnerinnen theoretisch begründete und praktikable Hilfen für ihre Bildungs- und Erziehungsarbeit zu geben, die Theorie der Bildung und Erziehung der Kinder im Vorschulalter kontinuierlich weiterzuentwickeln und auf dieser Grundlage bildungspolitische Entscheidungen wissenschaftlich vorzubereiten“⁵⁶.

Anfang der achtziger Jahre gab es an der Akademie einschneidende Strukturveränderungen. Durch einen Beschluss des Ministeriums für Volksbildung kam es im Januar 1980 zur faktischen Herauslösung des Instituts für Leitung und Organisation des Volkbildungswesens (ILO) aus der Struktur und dem Stellenplan der APW; es blieb mit seinen insgesamt 63 Mitarbeitern aber verwaltungstechnischer Bestandteil der Akademie. Die Aufgaben des Instituts waren jetzt ganz auf die Bedürfnisse des Ministeriums fixiert und wurden nunmehr vom Ministerium unmittelbar definiert. In der vom Ministerium am 1. Januar 1980 erlassenen Arbeitsordnung stand die politische und fachliche Weiterbildung der Schulfunktionäre und Schuldirektoren im Zentrum des Aufgabenprofils.

Im Jahre 1981 wurde das Institut für pädagogische Theorie aufgelöst und als Institut für Theorie und Geschichte der Pädagogik neu konstituiert. Ein Teil der Aufgaben übernahmen andere Institute und Arbeitsstellen durch die Zusammenfassung entsprechender Bereiche, so zum Beispiel am Institut für Erziehung, das einer weitgehenden Neuprofilierung unterlag. Zentrales Strukturelement des neuen Instituts für Theorie und Geschichte der Pädagogik bildete jetzt die Abteilung „Theorie und Methodologie der Pädagogik“. Probleme der Allgemeinen Pädagogik und der Theorie und Methodologie der Pädagogik sollten jetzt enger mit Untersuchungen zu Fragen der Geschichte der Erziehung verbunden werden. Zu diesem Zweck wurde die Arbeitsstelle für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte als Abteilung „Geschichte der Pädagogik“ dem Institut für Theorie und Geschichte der Pädagogik zugeordnet. Einen strukturell eigenständigen Bereich bildete am Institut die Forschergruppe zur Untersuchung der Probleme der individuellen Entwicklung und Förderung von Begabungen. Forschungen zur Erkennung und Förderung von Begabungen innerhalb und außerhalb der Schule standen seit Anfang der achtziger Jahre nicht mehr außerhalb des schulpolitischen Interesses und wurden deshalb auch von der Abteilung Wissenschaft des Ministeriums für Volksbildung unterstützt. Auf Grund der politischen und ideologischen Vorgaben sowie auch der Restriktionen bei der Publizierung von Forschungsergebnissen zählte die „Begabtenforschung“ jedoch zu den brisanten und umstrittenen Forschungsrichtungen innerhalb der Pädagogik der DDR.⁵⁷

⁵⁶ Beschluss der Arbeitsberatung beim Präsidenten über die Gründung einer Arbeitsstelle für Vorschulerziehung an der APW vom 15. Oktober 1976, in: APW 0.0.1, Mappe 541.

⁵⁷ Weiß 1993, S. 171f.

Zu Beginn der achtziger Jahre kam es auch zu Modifikationen in der Arbeitsweise der Akademieleitung, indem sich die Zuständigkeiten des Präsidenten, des Generalsekretärs und der Vizepräsidenten für die Institute und Arbeitsstellen änderten. Die Zuordnung von Instituten und Arbeitsstellen zu Vizepräsidentenbereichen und damit die administrative Zwischenleitung durch die Vizepräsidenten wurde abgeschafft. Mit dem strukturellen Umbau auf der „ersten Leitungsebene“, der sich in der neuen Geschäftsordnung vom 1. April 1981 widerspiegelte, sollten die Autorität des Präsidenten gegenüber den Vizepräsidenten gestärkt und Entscheidungskompetenzen weiter zentralisiert werden. Nach einigen Jahren musste allerdings eingeräumt werden, dass sich diese Modifikationen in der Arbeitsweise der Akademieleitung nicht bewährt und sogar zu einer Abschwächung der Forschungskontrolle geführt habe.⁵⁸ Seit 1985 wurden die disziplinar aufgebauten Institute und Arbeitsstellen zu „Forschungsbereichen“ zusammengefasst und von Vizepräsidenten geleitet. Bestandteil dieser „Forschungsbereiche“ waren jetzt auch die Kooperationspartner an den Universitäten und Hochschulen. Die Vizepräsidenten koordinierten nunmehr sämtliche Forschungsprojekte, die in Kooperation mit den Universitäten und Hochschulen realisiert wurden. Die strukturellen Experimente der achtziger Jahre zielten generell auf eine höhere Effizienz bei der Steuerung und Koordinierung pädagogischer Forschungen in der DDR.

Mit den gesellschaftspolitischen Umbrüchen des Jahres 1989 setzte eine letzte Phase struktureller Einschnitte ein, die sich weitgehend unabhängig von ministeriellen Einflussnahmen vollzogen. Am 6. Dezember 1989 trat die gesamte Akademieleitung auf einer außerordentlichen Plenartagung zurück. Auf diesem Plenum wurden eine geschäftsführende Leitung (Karl-Heinz Hunneshagen, Klaus Korn, Christa Uhlig) sowie der amtierende Präsident Hans-Jörg König bestätigt. Anfang des Jahres 1990 wurde das Statut der APW außer Kraft gesetzt. Die Gelehrtenengesellschaft, die zuvor als Plenum der Akademie fungierte und sie bei der Realisierung der „Leitfunktion“ unterstützte, sollte künftig unabhängig vom Forschungsverband arbeiten.⁵⁹ Seit dem Frühjahr 1990 erarbeiteten verschiedene Kommissionen Konzepte zur Föderalisierung und Verselbständigung von Einrichtungen der Akademie, die als ein erster Schritt für eine grundlegende Akademiereform konzipiert waren.⁶⁰ Die APW sollte im Rahmen eines Forschungsverbandes „Berliner Institute für Bildungsforschung und Erziehungswissenschaften“ in einer Assoziation selbständiger Institute aufgehen.

⁵⁸ Vgl. die „Vorschläge für die Weiterentwicklung der Struktur der APW“ vom 1. November 1984, in: ebenda, APW 11.772.

⁵⁹ Eichler/Uhlig 1994, S. 124.

⁶⁰ Vogler 1997.

Unter dem rechtlich noch bestehenden Dach der APW wurden 19 neue Wissenschafts-, Forschungs- und Entwicklungseinrichtungen konstituiert, die eine weitgehende inhaltliche Unabhängigkeit besaßen.⁶¹ Doch der ehemaligen erziehungswissenschaftlichen Zentrale gelang es nicht, durch Demokratisierung, Reformierung und Entflechtung die nötige Akzeptanz bei den wissenschaftspolitischen Entscheidungsträgern zu finden. Die Akademie wurde zum 31. Dezember 1990 aufgelöst.

4. Einflüsse des Ministeriums für Volksbildung auf das Forschungs- und Aufgabenprofil

4.1 Administrative Einbindung in die Schulpolitik der SED

Durch die direkte Unterstellung der Akademie unter das Ministerium für Volksbildung waren ihre Mitarbeiter in besonderem Maße der politischen Kontrolle der politischen Administration und den Allmachtsansprüchen der SED-Führung unterworfen. Die konkrete Ausgestaltung des Unterstellungsverhältnisses zwischen der APW und dem Ministerium regelte die „Ordnung über die Arbeitsbeziehungen zwischen dem Ministerium für Volksbildung und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR“ vom 1. Oktober 1971. Darin wurde das Ministerium selbst noch einmal ausdrücklich auf die Gewährleistung der Praxisorientierung der an der APW betriebenen pädagogischen Forschung verpflichtet.⁶² Zugleich waren Mitglieder der obersten Führungsebene der APW selbst in den von der SED-Führung einberufenen Gremien aktiv – wie Neuner als Mitglied des Zentralkomitees (ZK) – und infolge ihrer beruflich-hierarchischen sowie politischen Stellung maßgeblich an der bildungspolitisch-ideologischen Sicherung des Machtmonopols der Parteispitze beteiligt. Insofern sicherte auch die politische Einbindung des Führungspersonals in das System der Herrschaftspraxis die inhaltliche Ausrichtung der pädagogischen Forschungen an den von der SED definierten gesellschaftspolitischen Bedürfnissen.

Darüber hinaus verfügte die politische Führung durch das auch für die APW geltende hierarchisch strukturierte „Kadernomenklatursystem“ über einen uneingeschränkten Zugriff auf die personelle Besetzung der obersten Leitungsebene. Der Präsident war in die Hauptnomenklatur des ZK der SED sowie in die Nomenklatur des Ministerrates eingebunden und wurde vom Vorsitzenden des

⁶¹ Kossakowski 1992, S. 94.

⁶² Vgl. die Ordnung über die Arbeitsbeziehungen zwischen dem Ministerium für Volksbildung und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR vom 1. Oktober 1971, in: Archiv DIPF/BBF, APW 0.0.1, Mappe 414.

Ministerrates ernannt. Generalsekretär und Vizepräsidenten waren ebenfalls Bestandteil der Hauptnomenklatur des ZK sowie der Nomenklatur des Ministerrates und wurden durch den Minister für Volksbildung berufen. Institutsdirektoren, stellvertretende Institutsdirektoren, Leiter der Arbeitsstellen sowie Leiter der Funktionalorgane unterlagen der Kadernomenklatur der Zentralen Parteileitung. Auf diese Weise verfügte die politische Administration nicht nur über das Entscheidungsmonopol bei der Auswahl des Führungspersonals, sondern auch über ein wirksames personalpolitisches Disziplinierungsinstrument. Mit dem schon seit Ende der fünfziger Jahre am DPZI eingeführten Kadernomenklatursystem war es gelungen, den Primat der Politik gegenüber der Pädagogik bzw. gegenüber erziehungswissenschaftlicher oder pädagogischer Kompetenz sowohl personalpolitisch wie strukturell zu behaupten und bis 1990 zu sichern.⁶³

Spezielle schulpolitische Aufträge erhielt die Akademie während der Dienstbesprechungen beim Minister, zu denen je nach Bedarf der Präsident, der Generalsekretär, einer der Vizepräsidenten oder ausgewählte Institutsdirektoren geladen wurden. In diesen Ministerdienstbesprechungen kam besonders deutlich die vom Ministerium der Akademie zugeordnete Rolle als Multiplikator verallgemeinerungswürdiger schulpraktischer Erfahrungen zum Ausdruck. Häufig dienten die Beratungen dazu, Richtlinien für die unter Federführung des Ministeriums auszuarbeitenden Lehrpläne zu übermitteln, die allerdings sehr allgemein gehalten und vielgestaltig interpretiert werden konnten. So hieß es beispielsweise in einer Festlegung der Dienstbesprechung beim Minister über die Entwürfe von neuen Lehrplänen im Fach Mathematik der Klassen 11 und 12 am 9. Mai 1978:

„Es ist Sorge zu tragen, dass herangereifte Fragen der Weiterentwicklung der Ziele, Inhalte und Methoden, auf den jeweiligen Fachunterricht als Ganzes (im Fach Mathematik also von der Klasse 1 bis 10 bzw. 12) bezogen, wissenschaftlich untersucht und beantwortet werden. Es ist ein gründlicher und umfassender internationaler Lehrplanvergleich aller sozialistischen Länder und der führenden kapitalistischen Staaten vorzulegen.“⁶⁴

Präzisere Anweisungen zu den einzelnen Lehrplanentwürfen gaben die zuständigen Fachabteilungen des Ministeriums.

Das Ministerium für Volksbildung trat nicht nur als Auftraggeber und Abnehmer für wesentliche Bereiche der Forschung an der APW in Erscheinung, sondern war auch über ihre Fachabteilungen, insbesondere durch die Abteilung Wissenschaft als eine den wissenschaftlichen Prozess unmittelbar kontrollierende Instanz präsent. Direkte Arbeitsbeziehungen bestanden zwischen den Leitern der Hauptabteilungen und selbständigen Abteilungen des Ministeriums und den

⁶³ Wiegmann 1994, S. 79.

⁶⁴ Protokoll über die Lehrplanberatung beim Minister für Volksbildung am 9. Mai 1978, in: Archiv DIPF/BBF, APW 9159.

Leitern der ihnen direkt unterstellten Bereiche der APW. Die Fachabteilungen konnten entsprechend der Ordnung vom Oktober 1971 wissenschaftlich unterfütterte schulpolitische Vorlagen und Materialien anfordern, was sie in den fast 20 Jahren der Existenz der Akademie häufig praktizierten. Zudem war das wissenschaftliche Personal je nach Bedarf und jederzeit auch für die Erfüllung administrativer Aufgaben verfügbar.

Besonders intensive Möglichkeiten zur Steuerung von Ausrichtung und Inhalt des Forschungsprozesses ergaben sich durch die Einflussnahmen auf die Forschungsplanung, indem schon in der frühen Phase der Erarbeitung des Perspektivplanes der Pädagogischen Forschung bestimmte Arbeitsschwerpunkte, Forschungsansätze und -richtungen entweder sanktioniert oder unterbunden wurden. Schon während der Erarbeitung des Plans für die Jahre 1971 bis 1975 forderte die Abteilung Wissenschaft aus schulpolitischen Gründen die Streichung bzw. Zurückstellung ganz bestimmter Projekte, die im Institut für pädagogische Theorie und im Institut für pädagogische Psychologie in Kooperation mit Forschern an den Universitäten entwickelt worden waren.⁶⁵ Das betraf im Komplex „Theorie und Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten“ beispielsweise die Einzelprojekte „psychologische Untersuchungen zur Entwicklung ideologischer Einstellungen“, „soziologische Untersuchungen zur Bewährung der Schulabgänger“ sowie „Entwicklung psychodiagnostischer Verfahren“. Diese Einzelprojekte und speziell die darin enthaltenen Fragestellungen schätzte die Abteilung Wissenschaft als schulpraktisch zweitrangig ein. Eine derartige Praxis führte zu Ein- und Ausgrenzung von Themen, Fragestellungen und schließlich auch Forschungsmethoden mit entsprechenden langfristigen Auswirkungen auf das gesamte Forschungsprofil der pädagogischen Wissenschaften in DDR.

Die Vorgaben des Ministeriums für die Perspektivpläne veranschaulichten, auf welche Weise der schulpolitische Handlungsbedarf des Ministeriums in hohem Maße Inhalt und Form der wissenschaftlichen Arbeit der APW prägte. Generell stark gefördert und privilegiert, aber zugleich besonders kontrolliert und Interventionen ausgesetzt wurden praktisch orientierte, angewandte Forschungen und „Entwicklungsarbeiten“, vor allem im Zusammenhang mit den Lehrplanwerken. Empirische Untersuchungen und Experimente verblieben in den durch die herrschende Schulkonzeption gesetzten Grenzen. Grundlagen-theoretische Arbeiten sahen sich seitens des Ministeriums starken Behinderun-

⁶⁵ Vgl. den „Standpunkt“ der Abteilung Wissenschaft des Ministeriums für Volksbildung zum Entwurf des Perspektivplanes der pädagogischen Forschung vom 20. August 1970, in: Bundesarchiv, DR 2/2273.

gen ausgesetzt, weil einerseits im Ministerium keinerlei schulpolitischer Bedarf an pädagogischer Theorie bestand und andererseits dort herrschte ein stark ausgeprägter Argwohn vor theoriegeleiteten Debatten, die die gängige Schulpolitik hätten hinterfragen können.⁶⁶ Aus der direkten Unterstellung der APW unter das Ministerium für Volksbildung sowie der daraus resultierenden unmittelbaren Einflussnahme der Ministerin auf die Forschungspraxis ergab sich der besonders politisch und ideologisch geprägte Status der Pädagogik im System der geisteswissenschaftlichen Disziplinen. Auf diese Weise wurde auch der für die Universitäten und Hochschulen zuständigen zentralen Verwaltungsbehörde, dem Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen, der Einfluss auf Themenfindung, Planung und Umsetzung pädagogischer Forschungen, ja sogar die freie Verfügung über Forschungskapazitäten weitgehend entzogen. Hinzu kam noch eine andere Besonderheit, die mit dem unvergleichlichen Status der Ministerin Honecker zusammenhing: Sie besaß als Ehefrau des Generalsekretärs eine nahezu unangreifbare Position. Der Machtantritt Erich Honeckers im Mai 1971 bedeutete auch für Margot Honecker einen Zuwachs an Autorität, der weit über ihre Kompetenzen als Ministerin hinausreichte.

4.2 Einflussnahmen auf empirisch-analytische Untersuchungen

Auf welchen Ebenen das Ministerium Einfluss auf die Forschungspraxis an der APW nahm, verdeutlichten auf besondere Weise die so genannten Theorie-Praxis-Analysen. Diese empirisch-analytischen Untersuchungen wurden im Rahmen der Lösung bildungspolitischer Aufgaben an den Forschungsschulen der Akademie betrieben. Die Forschungsschulen stellten Einrichtungen der Volksbildung dar, an denen Bedingungen und Möglichkeiten für systematische und langfristige empirisch-experimentelle sowie theoretisch-analytische Arbeiten geschaffen wurden, die auf die Realisierung übergreifender theoretischer und schulpolitischer Fragestellungen und bedeutsamer Einzelfragen des Perspektivplans der Pädagogischen Forschung gerichtet waren. Die Forschungsschulen arbeiteten auf der Grundlage spezieller vom Volksbildungsministerium genehmigter Untersuchungsprogramme und verfügten über das Recht, die verbindlichen staatlichen Dokumente, also Lehrpläne, Schulordnung usw., zeitweilig zu modifizieren oder ganz auszusetzen.

Die von den Instituten für die Forschungsschulen konzipierten Praxisanalysen mussten für das jeweilige Schuljahr vom Ministerium bestätigt werden. Die langwierige Genehmigungsprozedur für empirische Untersuchungen machte destruktive Eingriffe der Administration grundsätzlich wahrscheinlich. Häufig

⁶⁶ Wiegmann 1994, S. 75ff.

lehnte das Ministerium die eingereichten Untersuchungskonzepte ab oder forderte substantielle Veränderungen. So hatte das Institut für pädagogische Theorie dem Ministerium für Volksbildung die Konzeption einer „Komplexanalyse“ für die Untersuchungen von „Ergebnissen, Prozessen und Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung im Unterricht“ für das Schuljahr 1975/76 zur Bestätigung eingereicht. Der Staatssekretär im Ministerium Werner Lorenz teilte dem Präsidenten Neuner in einem Schreiben am 2. September 1975 mit, dass er sich auf Grund des vorliegenden Materials veranlasst sehe, dieser Untersuchung nicht zuzustimmen. Seiner Meinung nach wäre ein exaktes wissenschaftliches Herangehen an die Probleme der Praxis nicht gewährleistet, und die Methoden der Untersuchung würden den Prinzipien einer marxistisch-leninistischen Analyse widersprechen. Auf diese Weise könnten weder für die Praxis noch für die theoretische Arbeit verwertbare Ergebnisse erreicht werden.⁶⁷

Im Rahmen der bereits vom Präsidenten bestätigten Konzeption empirisch-analytischer Untersuchungen des Instituts für pädagogische Theorie sollten im Schuljahr 1975/76 Lehrer zu verschiedenen Fragenkomplexen befragt werden. Die Lehrer sollten u.a. die Frage beantworten, ob und inwieweit das Bewertungssystem nach Zensuren zur Feststellung der Bildungs- und Erziehungsergebnisse geeignet ist. Die Abteilung Wissenschaft des Ministeriums, die in erster Linie über die Anträge zu befinden hatte, lehnte die Konzeption vor allem wegen des dritten Fragenkomplexes ab, der offensichtlich Eckpfeiler der Schulpraxis berührte.

Aufgrund der Ablehnung des Ministeriums fand am 17. September 1975 im Ministerium eine Aussprache zwischen Vertretern des Instituts für pädagogische Theorie und der Abteilung Wissenschaft statt. Institutsdirektor Drefenstedt erklärte dort, dass sie bis auf einige Formulierungsprobleme die Kritik nicht einsehen würden und nicht davon zu überzeugen seien, Interview und Exploration als nichtmarxistische Methoden zu betrachten. Die Konzeption wurde schließlich mit der Auflage genehmigt, den Fragenkomplex nach dem Sinn der Zensurgebung zu streichen. Darüber hinaus verpflichtete sich der Institutsdirektor zur „Exaktheit in den Fragestellungen“ und sicherte das Bemühen zu, jeden Eindruck von Überprüfung der Lehrer zu vermeiden sowie ihre Erfahrungen und Probleme in den Vordergrund zu stellen. Dieser Vorgang kann insgesamt auch als Demonstration gesehen werden, über welchen Spielraum die Institute im Rahmen ihrer Praxisuntersuchungen verfügen.

⁶⁷ Vgl. das Schreiben von Werner Lorenz an Gerhart Neuner vom 2. September 1975, in: ebenda, APW 6958.

5. Fazit

Die APW war in den 20 Jahren ihrer Existenz auf ganz unterschiedliche Weise und auf verschiedenen politischen Ebenen als eine dem Volksbildungsministerium direkt unterstellte Einrichtung einer weitreichenden bildungspolitisch-ideologischen und administrativen Reglementierung ausgesetzt, die wesentlichen Einfluss auf die Forschungsinhalte haben musste. Die anfangs noch angestrebte Parallelität von sogenannter Vorlaufs- und Realisierungsforschung war bei dem von der Administration verstärkten Erwartungsdruck der Praxis in kaum einem Bereich der pädagogischen Wissenschaft durchzuhalten. Das auf unmittelbare Praxiswirksamkeit verkürzte Wissenschaftsverständnis wurde selbst intern – zumindest findet sich bislang dazu keine archivalische Evidenz – zu keinem Zeitpunkt hinterfragt. Die bildungspolitische Instrumentalisierung der Akademie bewirkte eine strukturelle Unfähigkeit, wissenschaftliche Kompetenz als Korrektiv gegenüber zentralen bildungspolitisch-ideologischen Entscheidungsträgern einzubringen oder gar zu behaupten. Die ministerielle Herabstufung einer Forschungseinrichtung zu einer Zentrale zur Verallgemeinerung schulpraktischer Erfahrungen stellte die erziehungswissenschaftliche Kompetenz dieser Institution selbst in Frage, weil ihr wissenschaftliches Personal auf diese Weise daran gehindert wurde, über die erziehungswissenschaftlichen Methoden und Ansätze frei zu verfügen und über die theoretischen Grundlagen der Disziplin kritisch zu reflektieren. So verdeutlichen die an der APW in den Jahren von 1970 bis 1989 praktizierten Formen und Inhalte der pädagogischen Forschung, wie es der SED im Rahmen ihrer Wissenschaftspolitik gelungen war, ein neues, systemgemäßes Verständnis von Wissenschaft zu etablieren.

Die enge Bindung der pädagogischen Forschung an die staatlich organisierte Schulpraxis, insbesondere die Ausrichtung eines überwiegenden Teils des Forschungspotentials auf die bildungspolitisch determinierte Lehrplanrevision in der allgemeinbildenden Schule, ließ wissenschaftsintern generierte Eigenentwicklungen der pädagogischen Theorie nur in sehr beschränktem Umfang zu. In den pädagogischen Wissenschaften wurde die Produktion von wissenschaftlichem Wissen in letzter Instanz nach bildungspolitischen und ideologischen Kriterien bewertet. Wissenschaftliche Publikationen und Personalentscheidungen standen unter dem permanenten Interventionsvorbehalt außerwissenschaftlicher, politischer Gremien, gegen deren Entscheidung kein Widerspruch möglich war. Das Ministerium für Volksbildung honorierte Anpassungsbereitschaft, Loyalität, Immobilismus und Einordnung in das Kollektiv; es stigmatisierte Querdenkertum und Individualismus als „kleinbürgerliche Überheblichkeit“.

Gleichwohl war das Ministerium wie auch die ZK-Abteilung Volksbildung zur Aufrechterhaltung ihres strukturbedingten Machtmonopols auf Legitimation bzw. Zustimmung angewiesen. Sie konnten zwar mit der nötigen Autorität exemplarisch, nicht jedoch unbegrenzt willkürlich steuernd in das wissensproduzierende soziale Teilsystem eingreifen, ohne das Scheitern ihrer eigenen bildungspolitischen Ziele zu riskieren. Denn selbst für schulpolitisch dominierte Forschungsaufträge musste ein Mindestmaß an wissenschaftlichen Standards und allgemein anerkannter wissenschaftlicher Methoden der Fachdisziplinen eingehalten werden. Innerhalb der herrschenden Praxis der Forschungsplanung blieb auch ein Spielraum zur Platzierung persönlicher Forschungsinteressen, der allerdings mit dem aktuellen bildungspolitischen Gewicht eines Themas bzw. einer fachlichen Teildisziplin und der Stellung des einzelnen Wissenschaftlers bzw. der Gruppe in der institutionellen Hierarchie variierte. Im Rahmen weiterer Untersuchungen zur Geschichte der APW wäre eine historiographische Diagnose wissenschaftlicher Ergebnisse unerlässlich, die in dieser unter starker politischer Kontrolle stehenden pädagogisch-wissenschaftlichen Zentrale erbracht worden sind.

Quellen und Literatur

Quellen

Bundesarchiv, Abteilung DDR, Ministerium für Volksbildung, DR 2.
DIPF/BBF/Archiv.

Literatur

- Benner, D./Schriewer, J./Tenorth, H.-E.: Konzeptionelle Probleme bildungshistorischer Erforschung der deutschen Nachkriegsgeschichte. In: Dies. 1993b, S. 149-166.
- Benner, D./Schriewer, J./Tenorth, H.-E. (Hg.): Strukturwandel deutscher Bildungswirklichkeit. Wissenschaftliches Symposium am Institut für Allgemeine Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin, 5. bis 7. Dezember 1992. Berlin 1993 (a).
- Benner, D./Schriewer, J./Tenorth, H.-E. (Hg.): Deutsche Bildungsgeschichte seit 1945. Erziehungsverhältnisse und pädagogische Reflexionen in SBZ und DDR, Westzonen und Bundesrepublik. Wissenschaftliches Symposium am Institut für Allgemeine Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin, 19. bis 20. Dezember 1993. Berlin 1993 (b).
- Benner, D./Sladek, H.: Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR 1946–1961. Monographie mit Quellenteil. Weinheim 1998.
- Cloer, E.: Die Pädagogik in der DDR – ein monolithisches Gebilde? Differenzierung tut Not: Das Nebeneinander von Staatspädagogik und reflektierenden Pädagogik-Ansätzen. In: Cloer/Wernstedt 1994, S. 15-36.
- Cloer, E.: Theoretische Pädagogik in der DDR. Eine Bilanzierung von außen. Weinheim 1998.

- Cloer, E./Wernstedt, R. (Hg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim 1994.
- Dudek, P./Tenorth, H.-E. (Hg.): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Weinheim 1994.
- Eichler, W.: Die Diskussion über allgemeine Bildung und das Problem einer systematischen Legitimation der Lehrpläne. In: Benner/Schniewer/Tenorth 1993b, S. 27-56.
- Eichler, W.: Zur methodologischen Diskussion in der DDR-Pädagogik während der zweiten Hälfte der 80er Jahre. In: Cloer/Wernstedt 1994, S. 95-109.
- Eichler, W.: Der Stein des Sisyphos. Studien zur Allgemeinen Pädagogik in der DDR. Münster 2000.
- Eichler, W./Uhlig, Ch.: Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Was sie wollte, was sie war und wie sie abgewickelt wurde. In: Dudek/Tenorth 1994, S. 115-125.
- Feldmann, A.: Der vergessene Kongreß. Eine Studie zur geschichtspädagogischen Arbeit in der DDR am Fallbeispiel des IX. Pädagogischen Kongresses im Juni 1989. Regensburg 1996.
- Führ, Ch./Furck, C.-L. (Hg.): Handbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München 1998.
- Friedrich, W./Förster, P./Starke, K.: Das Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig 1966-1990. Geschichte, Methoden, Erkenntnisse. Berlin 1999.
- Geißler, G.: Fortschrittliche Denkansätze und Institutionen in der Geschichte der pädagogischen Forschung als Traditionen der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Ein kurzer Überblick. In: Jahrbuch der APW 1984, S. 334-348.
- Geißler, G.: Zur pädagogischen Diskussion in der DDR 1955 bis 1958. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38 (1992), S. 913-940.
- Geißler, G.: Zäsuren in der Schulpolitik der SBZ und der DDR 1945-1965. In: Hoffmann/Neumann 1994, S. 41-56.
- Geißler, G.: Zur Gründungsgeschichte des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts (DPZI). In: Geißler/Wiegmann 1996, S. 137-148 (a).
- Geißler, G.: Suchen und Wenden. Betrachtungen zur Abwicklung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik ein halbes Jahrzehnt danach, und ein zwangsläufig anmaßender Versuch. In: Hoffmann/Neumann 1996, S. 69-82 (b).
- Geißler, G.: Perspektivplanung im Unterbewusstsein der Zeit. Überlegungen aus der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften zur „Weiterentwicklung der Oberschule im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem der DDR“ vom Juli 1989. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 10, 2005, S. 287-304.
- Geißler, G.: Bildungs- und Schulpolitik, in: Burrichter, C./Nakath, D./Stephan, G.-R. (Hg.): Deutsche Zeitgeschichte von 1945 bis 2000. Gesellschaft – Staat – Politik. Ein Handbuch. Berlin 2006, S. 939.
- Geißler, G./Wiegmann, U.: Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Neuwied 1995.
- Geißler, G./Wiegmann, U. (Hg.): Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme. Köln/Wien 1996.
- Günther, K.-H.: Rückblick nach Tagebuchnotizen aus den Jahren 1938 bis 1990. Frankfurt a. M. 2002.
- Häder S./Tenorth, H.-E. (Hg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim 1997.
- Hoffmann, D./Neumann, K. (Hg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Bd. 1: Die Teilung der Pädagogik (1945–1965). Weinheim 1994; Bd. 2: Divergenzen und

- Konvergenzen (1965–1989). Weinheim 1995; Bd. 3: Die Vereinigung der Pädagogen (1989–1995). Weinheim 1996.
- Hoffmann, D./Döbert, H./Geißler, G.: Die „unterdrückte“ Bilanz. Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik am Ende der DDR. Weinheim 1999.
- Horn, K.-P./Kemnitz, H. (Hg.): Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Stuttgart 2002.
- Jahrbuch der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften.
- John, B.: Ideologie und Pädagogik: Zur Geschichte der Vergleichenden Pädagogik in der DDR. Frankfurt a. M. 1997.
- Keim, W./Himmelstein, K. (Hg.): Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozeß. Frankfurt a. M. 1992.
- Kirchhöfer, D.: Ent- und Re-Ideologisierung in den Erziehungswissenschaften der DDR in den 80er Jahren – der Versuch einer flexiblen Ideologisierung? In: Hoffmann/Neumann 1995, S. 319–344.
- Kocka, J. (Hg.): Die Berliner Akademien der Wissenschaften im geteilten Deutschland 1945–1990. Berlin 2002.
- Kossakowski, A.: Handlungspsychologische Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung. Berlin 1980.
- Kossakowski, A.: Abwicklung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. In: Keim/Himmelstein 1992, S. 87–101.
- Kossakowski, A.: Die pädagogische Psychologie der DDR im Spannungsfeld zwischen kindorientierter Forschung und bildungspolitischen Forderungen. In: Cloer/Wernstedt 1994, S. 205–218.
- Kuhn, Th. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a. M. 1976.
- Kulosa, C.: Zur Entwicklung und zu den Aufgaben des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts in den Jahren von 1952 bis 1958. (Dissertation) Berlin 1990.
- Lompscher, J. (Hg.): Psychologische Analysen der Lerntätigkeit. Berlin 1989.
- Malycha, A.: Geplante Wissenschaft. Eine Quellenedition zur DDR-Wissenschaftsgeschichte 1945–1961. Leipzig 2003.
- Malycha, A.: Wissenschaft und Politik in der DDR 1945 bis 1990. Ansätze zu einer Gesamtsicht. In: Deutschland Archiv 38 (2005), S. 650–659.
- Meier, A.: Liebesglück und Wissenschaftslust. Ein (un)ordentliches Leben in dreieinhalb Deutschlands. Berlin 2002.
- Meumann, E.: Zur Entstehungsgeschichte der Thesen zur Schulgeschichte der DDR – ein Beispiel für die Wissensproduktion und die Entscheidungsprozesse in der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. In: Cloer/Wernstedt 1994, S. 284–300.
- Neuner, G.: Zwischen Wissenschaft und Politik. Ein Rückblick aus lebensgeschichtlicher Perspektive. Köln 1996.
- Riemen, J.: Wissenschaftliche Pluralität trotz zentraler Planung? Zur Struktur der APW und zum Begutachtungsverfahren der Zeitschrift Pädagogik, Teil I. In: Benner/Schriewer/Tenorth 1993a, S. 65–76.
- Ruhloff, J.: Wissenschaftliche Pluralität trotz zentraler Planung? Zur Struktur der APW und zum Begutachtungsverfahren der Zeitschrift Pädagogik, Teil II. In: Benner/Schriewer/Tenorth 1993a, S. 77–85.
- Ruhloff, J./Riemen, J.: Theoriepluralität in der Pädagogik unter totalitären Bedingungen. Kontroversen in der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (1979–1989) über das Verhältnis von Allgemeinbildung und Polytechnischer Bildung. Bericht an die DFG. Manuskript. Wuppertal 1993.
- Sabrow, M.: Das Diktat des Konsenses. Geschichtswissenschaft in der DDR 1949–1969. München 2001.

- Wiegmann, U.: SED-Führung – Administration – erziehungswissenschaftliche Zentrale. Zur Entwicklung der Machtverhältnisse im Volksbildungsbereich der DDR an der Schwelle zur „entwickelten (real)sozialistischen Gesellschaft“. In: Dudek/Tenorth 1994, S. 75-88.
- Wiegmann, U.: Zum Verhältnis von universitärer und außeruniversitärer Erziehungswissenschaft in den letzten beiden Jahrzehnten der DDR. In: Geißler/Wiegmann 1996, S. 149-170.
- Wiegmann, U.: Allgemeinbildungstheorie anstatt Allgemeiner Pädagogik. Zum Verhältnis von bildungspolitisch-doktrinärer Selbstdisziplinierung und gesellschaftspolitischer Instrumentalisierung „pädagogischer Wissenschaften“ in der SBZ und DDR. In: Tenorth, H.-E. (Hg.), *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung*. Weinheim/Basel 1997, S. 433-454.
- Vogler, H.-J.: Die Reformbemühungen der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR vor und während der „Wende“. Zur Ausformung der Themenfelder Schule und Unterricht durch die APW. Berlin 1997.
- Weiss, V.: Leistungstufen der Begabung und dreigliedriges Schulsystem. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 7 (1993), S. 171-183.
- Zur Geschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Dokumente und Materialien. Berlin 1989.

Anschrift des Autors:

Dr. Andreas Malycha, Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, 01062 Dresden
e-mail: malycha@t-online.de

„Die Zeit steht still“

Fotografien als visuelle Dokumente eines sozialistischen Bildungsexperimentes im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit der DDR und der VR Mosambik

1. Ein Projekt der Solidarität – die „Schule der Freundschaft“ (SdF)

1982 bis 1988 fand in der kleinen Industriestadt Staßfurt (DDR) ein Bildungsexperiment statt, das für das Bildungssystem der DDR singulär blieb: 900 Kinder und Jugendliche aus der Volksrepublik Mosambik lebten und lernten in der „Schule der Freundschaft“ (SdF) losgelöst von ihren soziokulturellen Ursprüngen.¹ Als Zehnjährige kamen sie ohne ihre Eltern in die DDR und sahen erst nach sechs Jahren diese und das Land, in dem sie aufgewachsen waren wieder.² An dieser Schule mit angegliedertem Internat erhielten die Kinder eine vierjährige schulische Allgemeinbildung und wurden in 2½ Jahren zu Facharbeiterinnen und Facharbeitern verschiedener Berufe ausgebildet.

Die Bildungsinstitution SdF war erklärtermaßen Teil solidarischer Entwicklungszusammenarbeit zwischen der DDR und Mosambik und wurde beiderseits auf höchster Staatsebene geplant und gelenkt. Bedeutende ökonomische, infrastrukturelle und wissenschaftliche Ressourcen waren seitens der DDR dafür bereitgestellt worden. So erfolgte die aufwändig betriebene pädagogische Planung in der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, der erziehungswissenschaftlichen Leitinstitution der DDR. Eine zehnköpfige Expert/inn/engruppe beschäftigte sich mit Konzeptentwicklung, erstellte das Curriculum, ließ eigens für die SdF modifizierte Schulbücher und andere Lehrmaterialien anfertigen.

¹ Alle faktischen Angaben zur Schule sind in Reuter/Scheunpflug 2006 nachgewiesen.

² Das nominelle Alter betrug 10 Jahre, da die Kinder eine vierjährige Grundschule erfolgreich absolviert haben sollten. Faktisch schwankte das Alter zwischen 9 und 14 Jahren. Einige Schüler/innen durften als Auszeichnung für besonders gute Leistungen Urlaub in Mosambik verbringen. Dies waren im gesamten Zeitraum des Projektes ca. 60 der 900 Schüler/innen.

gen. Mit dem pädagogischen Konzept für die SdF wurde in mehrfacher Hinsicht Neuland betreten: eine Bildungseinrichtung als Form von Entwicklungszusammenarbeit (1), die Bildung und Erziehung von Kindern mit einem anderen kulturellen Hintergrund (2), eine hohe Schüler/innen-Zahl (3). Vor allem in Bezug auf den Umgang mit Interkulturalität konnte auf keinerlei Vorerfahrungen oder Konzepte zurückgegriffen werden, da religiöse und ethnische Minderheiten in Praxis und Theorie der Pädagogik keine Rolle spielten³. Im öffentlichen Raum der DDR waren sie kaum präsent. Die „allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit“ (DDR) und der „homen novem“ (Mosambik), wie sie vor allem durch Erziehung und Bildung geschaffen werden sollten, waren im Staatssozialismus marxistisch-leninistischer Ideologie Menschen, deren soziale und kulturelle Herkunft für die Entwicklung und Ausgestaltung ihrer Persönlichkeiten bedeutungslos sein sollte.⁴ Letztendlich dominierten an der SdF jedoch die Prämissen der DDR-Pädagogik, lediglich für das Gebiet der politischen Bildung waren die in der SdF arbeitenden mosambikanischen Pädagogen/innen verantwortlich.⁵

An die mosambikanischen Kinder gab es sehr hohe Erwartungen. Zum einen sollten sie als Facharbeiter/innen das neue Mosambik mit aufbauen, zum anderen auch in politisch ideologischer Hinsicht Vorbilder sein. So wurden sie zu wichtigen Hoffnungsträger/innen des jungen – gerade erst entkolonialisierten – Nationalstaates Mosambik.

Ein solches politisches Großprojekt bedurfte unter den gesellschaftlichen Bedingungen der DDR in den 1980er Jahren offenbar der Legitimation, denn es wurde permanent öffentlich präsentiert. Seine Akteure – Politiker, Pädagogen, Schüler – gerieten mit Beginn des Projektes in den Fokus der Medien und mit ständigen Appellen, Festempfangen hoher Funktionäre beider Länder, Besuche von Delegationen, Hospitationen wurde die Schule selbst zum öffentlichen Areal. Das Visuelle spielte in diesem Bildungsprojekt von Anfang an eine wichtige Rolle und wurde in seinen vielgestaltigen Formen genutzt. Eigen- und Fremdpräsentation (z.T. in propagandistischer Absicht), Dokumentation, Erin-

³ Zwar gab es in den 1950er Jahren in der DDR Institutionen für griechische, vietnamesische und koreanische Kinder und Jugendliche, doch waren diese Erfahrungen aus diversen Gründen nicht nutzbar. Anregungen wurden jedoch in einem ähnlichen Projekt der Entwicklungszusammenarbeit mit afrikanischen Ländern in der Republik Kuba gesucht. Zweimal weilten Studiendelegationen aus der Abteilung Volksbildung des ZK der SED in der dortigen internationalen Schule „Isla de la Juventud“ („Insel der Jugend“).

⁴ Für die mosambikanische Seite war dies von existenzieller Bedeutung, da hier eine Vielzahl von ethnischen Gruppen in einen mosambikanischen Nationalstaat integriert werden mussten.

⁵ Ihre Anzahl schwankte im Verlauf des Projektes zwischen 16 und 22, ebenso die der deutschen Pädagogen/innen. Bedeutsam ist jedoch, dass die Mosambikaner/innen über den gesamten Zeitraum hinweg in deutlicher Minderheit waren.

nerung und pädagogische Funktionalisierung seien hier exemplarisch für die Ausschöpfung der Potenzen des Visuellen erwähnt.

2. Quellen und Methoden

Der Forschung stehen schon nach wenigen Erhebungen ca. 1750 Bilder (zumeist Fotografien) zur Verfügung, wovon ein Drittel allein die erwähnten öffentlich-offiziellen Anlässe abbildet.⁶ Die Bilder stammen aus privaten Sammlungen ehemaliger Pädagogen/innen, den modifizierten Schulbüchern, der Schulzeitung, dem ADN/Zentralbild-Bestand⁷ des Bundesarchivs Koblenz und diversen Fotomappen, die aus unterschiedlichen Motiven schulintern angefertigt wurden. Mit diesen disparaten Herkünften sind auch verschiedene Perspektiven, Auftrags-, Verwendungs- und Herstellungskontexte verbunden. Für die Forschung ist von besonderem Interesse, dass es ebenfalls mehrere Fotografiesorten gibt – private, professionell-öffentliche und institutsinterne Fotografie. Damit bietet dieser Quellenbestand Zugang zu alltagspraktischen und lebensweltlichen Phänomenen an der SdF und lässt ebenfalls die Rekonstruktion von Innen- und Außenbildern zu, hier zudem im spezifischen Fall der interkulturellen Begegnung.

Um eine solche Menge an Bildern unterschiedlicher Provenienz für bildungshistorische Forschungsfragen als Quellen nutzbar machen zu können, bietet sich die seriell-ikonografische Fotoanalyse nach Pilarczyk/Mietzner an⁸. Diese Methode nimmt ein Bild sowohl in seiner phänomenologischen Gestalt als auch in seinen sämtlichen Kontexten ernst und versucht im methodisch geleiteten Zusammenspiel von ausgewählten Einzelbildanalysen, seriellen Analysen und Hypothesenvalidierung zu wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen

⁶ Diese Sammlung setzt sich zusammen aus Bildern, die dem DFG-Forschungsprojekt zur „Schule der Freundschaft“ unter der Leitung von Annette Scheunflug und Lutz E. Reuter während ihrer Forschungsarbeit von ehemaligen Pädagogen/innen übergeben und freundlicherweise meiner Untersuchung zur Verfügung gestellt wurden und eigenen Ergänzungen (Bilder aus den SdF-Schulbüchern, ADN/Zentralbild, Fotoalben eines Erziehers). Eine ausführliche Bestandsbeschreibung findet sich in Reuter/Scheunflug 2006, S. 177-187.

⁷ Zentralbild (ZB) war die 1956 verstaatlichte Bildagentur der DDR.

⁸ Im erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschungskontext befindet sich die methodisch geleitete Analyse und Interpretation von Fotografien noch in den Anfängen. Bedeutsame Publikationen sind: Wünsche 1991; Schmitt/Link/Tosch 1997; Depaepe/Henkens 2000; Ehrenspeck/Schäffer 2003; Mietzner/Myers/Peim 2005.

Für meine Forschungsarbeit wählte ich die seriell-ikonografische Fotoanalyse, da diese ein gearbeitetes Set an analytischen Verfahren bietet, die in schon in verschiedenen Forschungszusammenhängen erprobt wurden und sich gerade für umfangreichere Quellenbestände bewährt haben (Pilarczyk/Mietzner 2005).

zu gelangen. Der damit verbundene Anspruch besteht u.a. darin, hier eine Quellsorte nutzbar zu machen, die aufgrund ihrer Spezifik auch Nichtsprachliches und Unbewusstes benennbar macht, was für alle an der Entstehung einer Fotografie, an ihrer Weiterverwendung und Rezeption beteiligten Akteure gilt.

Im Folgenden wird die ikonografisch-ikonologische Einzelbildanalyse eines Fotobildes aus dem Bestand SdF – exemplarisch für die Methode – in komprimierter und vermischter Form präsentiert, die daraus generierten Hypothesen werden vorgestellt und schließlich wird eine erste Kontextualisierung sowie ein Ausblick auf weitere Validierungsmöglichkeiten vorgenommen.⁹

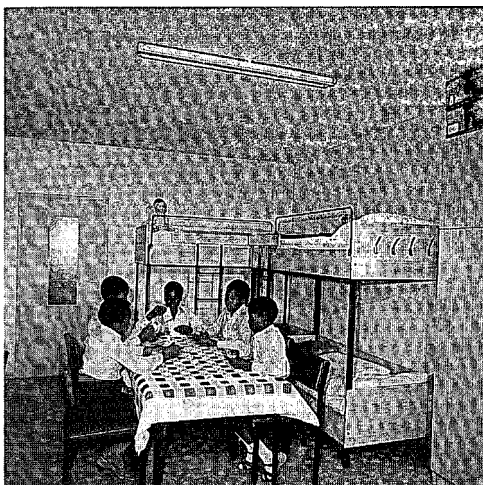


Abb.1: ohne Autor, ohne Titel, „Schule der Freundschaft“, Staßfurt 1982 (private Sammlung eines ehemaligen Mitarbeiters der SdF).

3. Warum dieses Bild? – Bildauswahl

Diese Fotografie ist in mehrfacher Hinsicht für die Forschung attraktiv. Es ist eines der ersten Bilder über das Projekt SdF, auf dem zudem schon vor offizieller Schuleröffnung eine pädagogische Situation mit zukünftigen Schüler/innen zu sehen ist. Von daher könnte es ein Stück des im Konzept entwickelten Ideals verbildlichen, das zukünftig Geltung für die gesamte Schülerschaft haben soll. Vielleicht enthält es sogar etwas wie einen pädagogischen Code für das gesamte

⁹ Alle weiteren methodischen Ausführungen basieren auf Pilarczyk/Mietzner 2005.

Projekt SdF. Zudem fällt es ästhetisch auf. Die Auswahl eines Bildes für eine Einzelbildanalyse erfolgt in der seriell-ikonografischen Fotoanalyse in einem gewissen Maße auch intuitiv; sie sollte jedoch idealerweise durch eine gewisse „Bilderfahrung“, ein vorhandenes „Bildwissen“ unterstützt sein. Durch mehrfaches Betrachten aller Bilder eines Quellenbestandes, auch in Zusammenarbeit mit anderen Forscher/inne/n, kann das subjektive Empfinden geprüft und relativiert werden. In die engere Auswahl gelangen Bilder, die besonders vieldeutig erscheinen oder/und ein auffälliges *punctum* (Barthes)¹⁰ enthalten. Die letzte Wahl fällt, wenn möglich, immer in Zusammenarbeit mehrerer Bildbetrachter/innen. Das hier vorgestellte Bild fiel bisher allen Betrachtern des Bildbestandes auf, bildwissenschaftlich geschulten sowie ungeschulten. Sein *punctum* ist die offensichtliche Inszenierung, die in der frontal drapierten Puppe kulminiert. Die hervorgerufene Blickirritation beruht weiterhin möglicherweise auf einer kulturell verhafteten Rezeption, denn weiße Mitteleuropäer/innen lesen und deuten hier eine Situation, in der sie selbst physisch nicht vorkommen. Bild und Rezeption sind Blicke auf das Fremde.

4. Was sehen wir?¹¹

Dem Betrachter eröffnet sich ein Raum, in dem fünf schwarze Mädchen ein Kartenspiel spielend auf schwarz-braunen Polsterstühlen an einem Tisch sitzen. Zwei Doppelstockbetten mit metallenen Kleiderhaken an ihren Stirnseiten und ein Schrank sind weitere Möbel in diesem Zimmer. Im linken hinteren Bildteil befindet sich eine geschlossene Tür mit einer Glasscheibe, durch die Licht (wahrscheinlich Tageslicht) hineinscheint. Die Wände sind mit einer gelblich-weißen Tapete in Blätterornamentik gestaltet. Der Fußboden ist mit bräunlich-gelbem blumig gemusterten Belag ausgestattet. In der Tischdecke setzen sich Farben und Muster des Fußbodenbelages fort: sie hat ein braun-gelbes Muster aus Quadraten und Blumen. Die Mädchen tragen (soweit sichtbar) alle hellblaue Bluse und dunkelblauen Rock. Die Betten sind mit weiß bezogenen Decken und Kissen sowie einer dunkelblauen Decke ausgestattet. Alles liegt akkurat gefaltet darauf. Auf den beiden oberen Liegeflächen sitzen Puppen, wobei nur eine im hinteren Bildteil gut sichtbar ist. Sie sitzt angetan mit Puppenkleidern offenen Auges breibeinig aufrecht auf dem Kopfkissen, den rechten Arm nach vorn gestreckt. Der räumliche Eindruck ist vor allem durch die Linien der Wände und

¹⁰ Ein *punctum* ist etwas Zufälliges in einer Fotografie, das besticht, aber auch trifft (vgl. Barthes 1989, S. 33ff).

¹¹ Das Bild wird im Folgenden dezidiert bis ins Detail beschrieben, da eine Farbproduktion in dieser Publikation leider nicht möglich ist. Für die Forschung steht es jedoch in sehr guter Qualität zur Verfügung.

der parallel stehenden Betten bestimmt, wobei die dominierende Linearität des Bildes durch die braunen Metallstäbe der Bettpfosten, Leitern sowie des Fallschutzes (Absperungen), die Tisch- und Stuhlbeine und der im passenden Winkel angebrachten Neonleuchte an der Decke ständig wieder aufgenommen wird.

5. Was wissen wir über dieses Bild? – Auftrags-, Entstehungs- und Sammlungskontext

Dieses Farbnegativ im 6x6-Format stammt aus einer Auftragserie eines schulfremden professionellen Fotografen¹², die vollständig erhalten ist und die 35 Kinder der so genannten Vorlaufgruppe, die schon ab dem 21. Mai 1982 – noch vor offizieller Schuleröffnung im September – in der SdF lebten und lernten, darstellt. Der Fotograf fotografierte sowohl die Kinder, und zwar in verschiedenen Situationen (Schule, Freizeit, Wohnen, medizinische Behandlung), als auch die Räumlichkeiten, die Gebäude und das Gelände der Schule. Die gesamte Serie befindet sich in der Privatsammlung eines ehemaligen leitenden Pädagogen und umfasst ca. 100 Bilder. In dieser Sammlung ist ebenfalls das einzige Positiv der Teilserie „Wohn- und Schlafrum“ zu finden. Die Vorlaufgruppe durchlief einen „Probendurchlauf“ des Projektes, der der Erprobung und ggfs. Modifizierung des erarbeiteten pädagogischen Konzeptes diente. Jede/r von ihnen hat bei Ankunft der anderen Kinder eine Führungsposition eingenommen und die ihr/ihm zugewiesene Gruppe, aus der später auch ein Klassenverband wurde, in das Leben der Schule eingewiesen. Die Fotoserien wurden für eine Bildmappe angefertigt, die den nachfolgenden Kindern und Pädagogen in Mosambik zugeschickt wurde. Leider ist diese Mappe nicht erhalten. Die Auftragsserie sowie einzelne für die Mappe ausgewählte Aufnahmen konnten aber durch ehemalige Pädagogen/innen zugeordnet werden.

6. Der explizite Bildauftrag

Die erwünschte Botschaft ist aus dem Thema und der Komposition des Bildes leicht zu erschließen. Das Bild sollte den zukünftigen Schüler/innen der SdF zeigen, wie ihr Leben in der DDR, hier insbesondere ihre engste Wohn- und Schlafumgebung, ausgestaltet ist. Diese ist dezidiert europäisch modern, dabei aber geordnet, übersichtlich und hygienisch sauber. Daneben erwartet die Mosambikaner/innen eine behütete und sinnvolle Beschäftigung in ihrer neuen

¹² Der Fotograf ist nicht namentlich bekannt. Für die Arbeit eines Profis spricht jedoch die professionelle Bildgestaltung, die Qualität der Bilder (Schärfe, Format, Benutzung eines Weitwinkelobjektivs usw.), die Auswahl der Motive und der Situationen.

Heimat.¹³ Ein besonders herausstechendes Bildthema ist die Geordnetheit. Es hat alles seinen Platz: die Möbel, die Decken und Kissen, die Kleiderhaken an den Betten, die Koffer auf den Schränken, die Kinder und selbst die Puppen, die offensichtlich als Übergangsobjekte den Kindern die Ablösung von ihren Eltern und anderen Sozialisationsinstanzen erleichtern sollen.¹⁴ Die Themen „Sauberkeit“, „Hygiene“, „Gesundheit“ und „Uniformität“ werden durch die Raumgestaltung, die Anordnung von Gegenständen und Körpern und ihre fast einheitliche Bekleidung transportiert. Es dominieren helle, dezente Farbtöne (Möbel, Wände, Fußboden). Die Neonröhre leuchtet, durch die Tür dringt Licht. Die hellen Blusen der Mädchen, die weißen Strümpfe des Mädchens rechts vorn, noch kaum getragene Sandalen und die glänzenden Gesichter, die saubere und gemangelte Tischdecke, die akkurat zentriert auf dem Tisch liegt – nichts stört diese Botschaften – keine Gegenstände, keine Flecken, keine Unregelmäßigkeiten.

Ein weiteres Bildthema ist „Leben und Lernen“. Die Mädchen sitzen in ihren potentiellen Schlaf- und Wohnräumen und spielen kein gewöhnliches „Freizeitkartenspiel“, denn auf den Karten sind Gegenstände zu erkennen. Vermutlich handelt es sich um ein didaktisches Lotto, das die neue Lebenswelt näher bringen soll. Leben und Lernen erhält dadurch eine Verbindung. Das Lernen erfolgt zudem noch kindgemäß spielerisch. Aber es bedeutet auch, dass selbst die Freizeit noch der pädagogisch sinnvollen Beschäftigung dient.

7. Strukturalität des Bildes

Transportiert werden diese Botschaften durch klare Strukturen und stabile Formen. Die quadratische Grundform des Bildes wird zum vertikal-horizontalen Bezugssystem für den gesamten Bildinhalt und immer wieder wiederholt. Es gibt ausschließlich eckige, ja zumeist rechtwinklige und parallele Strukturen und Formen. Betten, Decken, Wände, Schrank, Koffer, Tisch, Stühle tragen diese Ordnung mit. Selbst die gut sichtbare weiße Puppe sitzt gerade und hält den rechten Arm im 90-Grad-Winkel. Einzige Abweichung davon ist die Ornamentik der Tapete und des Fußbodenbelags und der Tischdecke, wobei bei letzterer fast gleichwertig wieder die Quadratform auftaucht. Auch in den Körpern der Mädchen findet sich die Grundstrukturalität. Ihre Gruppe bildet mit ihren Li-

¹³ Es ist zu bedenken, dass für die Mehrzahl der Mosambikaner/innen ein Steinhaus, Möbel, Kleidung, Licht (Elektrizität) und auch Bildung etwas Außergewöhnliches waren, da ihr Land zu dieser Zeit zu den ärmsten Ländern der Welt gehörte.

¹⁴ Interessant ist, dass Puppen weißer Hautfarbe verwendet werden, obwohl zu dieser Zeit Puppen schwarzer Hautfarbe in der DDR vorhanden waren. Diese Tatsache wirft weitere Fragen auf, die jedoch in dieser Abhandlung nicht explizit behandelt werden.

nien fast ein Viereck. Selbst die Köpfe der Mädchen bilden eine viereckige geometrische Form. Die Körper sind alle ähnlich in ihrer Haltung, gleich gestrafft und allein auf das Kartenspiel konzentriert. Alle fünf Gesichter sind dieser Beschäftigung zugewandt, es findet keine andere sichtbare Kommunikation untereinander statt. Die Fotografie erhält mit diesen klaren, eckigen inner- und meta-bildlichen Strukturen Stabilität, aber auch Begrenztheit bis hin zur Starre. Darin erscheint die Kindergruppe vom Rest des Zimmers abgelöst. Einziger Bezug zu der sie umgebenden Räumlichkeit besteht im Erstarren der Körper. Es gibt keine fließenden Übergänge. Nach dem Kunsthistoriker Arnheim ließen sich diese Strukturen und Anordnungen in Bildern mit quadratischer Grundform folgendermaßen deuten: „Die Zeit steht still.“¹⁵ Weiter postuliert er, dass die dargestellte Begebenheit auf diese Weise an ihrem Ort festgehalten wird: „(...) sie kommt von nirgendwo her und geht nirgendwo hin.“¹⁶ Diese strenge und auffällig stark strukturierte Bildkomposition ist vorrangig für die unerwünschten ambivalenten Bildbotschaften verantwortlich und gestaltet das *punctum*, den Irritationspunkt des Bildes entscheidend mit. Sie sorgt zudem für Zeitlosigkeit und einen hohen Grad an Abstraktion der Situation.

8. Der implizite Bildsinn

Es irritiert die Künstlichkeit der Situation. Sie erscheint so vollkommen inszeniert, dass der Eindruck entsteht, als wenn in dieser fotografischen Szene nichts dem Zufall überlassen wurde: perfekte physische Ordnung bei Gegenständen und menschlichen Körpern. Fast stellt sich Verwunderung ein ob der verschiedenen aufgestellten Füße der Kinder. Die Körper der Mädchen sind trotz der hohen Konzentration ungewöhnlich ausdruckslos. Die Puppe thront mit ihren starren Augen leicht bedrohlich über den sich beschäftigenden Kindern, fast sieht es aus, als wenn sie aufpassen, kontrollieren, disziplinieren sollte. Keinesfalls lädt sie zum Kuscheln ein, auch scheinen die Mädchen dafür schon zu alt zu sein. Frühzeitig vermittelt sich dem Betrachter die Leere, die Leblosgkeit, das fast Klinische dieses Wohnraumes. Nichts lockert die Atmosphäre auf, man fragt sich unwillkürlich „Wohnen die dort wirklich?“ bzw. „Wohnt da überhaupt jemand?“ Der Raum wirkt durch die „Wandlinien“ plastisch und begrenzt zugleich, was auf die insgesamt unstimmige Bildkomposition hinweist. Der Fluchtpunkt ist die rechte hintere Zimmerecke. Fluchtpunkte und -linien schaffen sonst in Fotografien Verweise auf Zukunft und Visionen. Doch in diesem Bild ist nichts von dem zu finden. Die gesamte Szenerie ist von Ausweglosigkeit und Beengtheit bestimmt. Es gibt keinen Weg hinaus; die Tür ist geschlossen,

¹⁵ Arnheim 1983, S. 146.

¹⁶ Arnheim 1983, S. 149.

Fenster sind nicht zu sehen. Den einzigen Außenkontakt schafft die Puppe mit ihren geöffneten Augen (selbst diese schauen nicht aus dem Raum hinaus, sondern eher in Richtung der anderen Puppe) und dem weisend erhobenen Arm. Der Fotograf befand sich sichtbar in dem Dilemma, sich zwischen der Abbildung der Schülerinnen und des Raumes entscheiden zu müssen. Er verwendete ein Weitwinkelobjektiv, um viel Raum einzufangen zu können, und versuchte gleichzeitig die Mädchen im Raum zu platzieren. Doch wird dafür denkbar wenig Platz benutzt, und zwar fast nur das linke untere Bildquadrat, alle anderen drei Quadrate zeigen das Zimmer mit seiner Einrichtung. Das Püppchen wird zum Nebenmotiv, das es dem Fotografen ermöglicht, dieses Dilemma zu lösen. Sie schafft die einzige Verbindung zwischen dem Raum und den Kindern. Sie wird als Übergangsobjekt (Transition) den Kindern angeboten und soll zudem den Eindruck einer heimischen Atmosphäre, der Gemütlichkeit, des Willkommenseins stiften. Die Körper der Mädchen nehmen dieses Nebenmotiv auf. Sie passen sich in die bestehende Ordnung des Zimmers ein und werden zu uniformierten Puppen.

9. Hypothesen

Es kann angenommen werden, dass dieses Bild über die pädagogischen Ideen und Visionen des Projektes SdF berichtet und diese fixierte. Zwar gehörte der Fotograf nicht zum pädagogischen Personal der Schule, doch arbeitete er nach einem vorgegebenen Konzept, wurden ihm die Motive und die fotografische Szene durch die Pädagog/innen arrangiert. Sie haben die szenische Visualisierung organisiert. Die Existenz der Bildmappe ist bei ehemaligen Pädagog/innen der SdF nach wie vor präsent. Das Anfertigen, Versenden und Überreichen dieser Bilder aus der zukünftigen Heimat an die mosambikanischen Kinder und Erwachsene hat sich selbst in der Rückschau als wichtiger Teil des pädagogischen Konzeptes eingeprägt. Sogar die fotografischen Situationen erinnerten Pädagog/innen nach zehn Jahren noch sehr konkret.¹⁷

Die pädagogischen Visionen, die das Bild vorrangig vermittelt, ruhen auf erkennbaren konzeptionellen Grundpfeilern: auf Ordnung und Geordnetheit, auf starker und starrer Strukturierung und Pädagogisierung des gesamten Alltags (Schule und Freizeit), auf Formierung und Formiertheit von Körper und Geist, auf hygienischer Sauberkeit, auf Lernen und Bildung, Behütung und Versorgung mit Lebensnotwendigem.

¹⁷ Eine ehemalige Pädagogin der SdF konnte sich im Gespräch an die fotografische Situation sehr gut erinnern. Sie sprach von einem „offiziellen Termin“, für den Sie sich „extra dieses Kleid angezogen“ hätte. Sie und weitere Pädagog/inn/en berichteten über Herstellung und Funktion dieser Mappe.

Die dargestellten Schülerinnen, die als Vorbilder für die folgenden fungieren sollten, sind ohne Individualität, eine eigene Identität als Mensch, Mädchen, Tochter, Mosambikanerin, Afrikanerin ist nicht zu erkennen. Diese reine Schülerinnengruppe ist ohne sichtbare erwachsene Bezugsperson in ihren Körpern, in ihrem Tun durch und durch diszipliniert. Entindividualisierung und Formierung sind Themen, die immer wieder in Bezug auf das Bildungssystem der DDR diskutiert werden, doch in dieser Perfektion und Abstraktion von Zeit und Subjekt sind sie für die 1980er Jahre sicherlich außergewöhnlich.

Das Bild zeigt außerdem vermutlich ein Grundproblem des Projektes „Schule der Freundschaft“: das Bemühen auf deutscher Seite der pädagogisch besonderen Situation professionell gerecht zu werden und zugleich die Unfähigkeit zur Wahrnehmung und realistischen Einschätzung der Lebenssituation der Kinder.

10. Komprimierung und Schärfung der Hypothesen

- (1) Die pädagogischen Ideen und Visionen zur „Schule der Freundschaft“ waren von den Zielen Geordnetheit, hygienische Sauberkeit, starke und starre Strukturierung und Pädagogisierung des gesamten Alltags (Schule und Freizeit) dominiert. Die Formierung von Körper und Geist sollte unabhängig von Geschlecht, sozialer und ethnischer Herkunft erfolgen. Die durch das Verschmelzen von Individuen entstandene zeitlose „organische Einheit“ war vermutlich eine praktikable Form der Beherrschung einer solch großen Menge von 900 Kindern und gleichzeitig ein für die Öffentlichkeit präsentables Gesamtbild, das für propagandistische Zwecke funktionalisiert werden konnte.
- (2) Die Konstruktion dieses „formierten Kollektivs“ könnte ein so starkes, wenn auch eher unreflektiertes, missionarisches Bedürfnis der pädagogischen und administrativen Akteure gewesen sein, dass die tatsächlichen Bedürfnisse und realen Lebenswelten der mosambikanischen Kinder in den Hintergrund gerieten. Diese problematische Differenz von politischer und pädagogischer Intention einerseits und dem Lebensalltag der Kinder andererseits wird insbesondere durch das Auseinanderklaffen von intendierten und tatsächlichen Bildbotschaften sichtbar. Das Zusammenspiel der Konstruktion von Eigen- und Fremdbildern und die pädagogische Nutzung von Visualität prägten die pädagogische Praxis und das Leben an der SdF in erheblichem Maße und von Anfang an. Die Interpretation des Bildes bringt damit vielleicht ein Grundproblem des Projektes zum Vorschein, das auch

für das letztliche Scheitern verantwortlich sein könnte¹⁸. Die spürbare erzieherisch fürsorgliche und solidarische Intension der deutschen Pädagog/innen geht in der bildlichen Darstellung völlig verloren.

- (3) Die Rezeption dieser Fotografie ist vieldeutig und nicht unabhängig vom kulturellen Hintergrund des Betrachters. Dies wäre eine weitere Erklärung für die Unsicherheit des Fotografen und lässt eine insgesamt ambivalente Darstellung dieser Schule in der Öffentlichkeit vermuten. In diesem Bild von Afrikanerinnen wird auf die gängigen Klischees und Stereotypen weitgehend verzichtet. Das ist bemerkenswert, betrachtet man dieses Bild als „Projektionsfläche unserer eigenen Vorstellungen über diesen Fremden“.¹⁹ Lediglich die angeblich überlegene Position des „zivilisierenden Mitteleuropäers“²⁰ drängt sich auf. Die afrikanischen Kinder lernen konzentriert, diszipliniert, aber auch separiert im europäischen Umfeld. In der Rezeption durch den weißen mitteleuropäischen Betrachter der Fotografie könnten vorhandene Vorurteile wirken und neben der deplazierten weißen Puppe für weitere Irritationen sorgen. Unsere Bildgewohnheiten und inneren Bilder werden durch die Anwesenheit schwarzer Menschen in einem solchen „zivilisierten“ Raum und in solch „modernisierter“ Gestalt (europäisch gepflegt gekleidet, lernend) gestört. Der Betrachter wird erstaunt und verwirrt, dass diese weder hungrig, schmutzig, mystisch wild, sinnlich exotisch noch kämpfend aussehen.²¹

11 Erste Validierung der Hypothesen

Ein Abgleich mit den Forschungsergebnissen des DGF-Projektes zur „Schule der Freundschaft“ erbrachte durchgehend eine Bestätigung der Thesen von der Formierung der Kinder, der Durchstrukturierung ihres Alltags und ihrer Individualisierung. Der „Neue Mensch“ und der neue mosambikanische Staatsbürger sollte dezidiert im abgeschotteten Internat, von familiären und ethnischen Einflüssen abgelöst, geschaffen werden, da nur so ein totaler Zugriff auf die Kinder möglich war. In den Planungsdokumenten dominierten hygienische und medizinische Themen sowie ein intentionaler Erziehungsanspruch, der erwartungsgemäß Individualität nur in Abstimmung mit dem „Kollektiv“ vor-

¹⁸ Für die meisten Absolvent/inn/en bestehen große Probleme der emotionalen, sprachlichen und sozialen Verankerung in ihrem Herkunftsland Mosambik. Viele konnten nach ihrer Rückkehr 1988 keine ihrer Qualifikation entsprechende Arbeitsstelle finden. Ihr allgemeiner Schulabschluss und die Facharbeiterausbildung wurden in Mosambik nicht anerkannt.

¹⁹ Heck/Hornemann 1999, S. 171.

²⁰ Heck/Hornemann 1999, S. 169.

²¹ Zu Gestalt und Konstruktion von Stereotypen und Klischees vgl. Hürlimann/Roth/Vogel 1999, zu herrschenden Medienbildern in der DDR vgl. Piesche 2002.

sah. Das Schulleben war bis in den Freizeitbereich hinein durchorganisiert, sodass kaum die Möglichkeit des Rückzugs in Privatbereiche bestand. Bis zum Ende des Projektes wurden Probleme, Spannungen und Differenzen öffentlich und auf den administrativen Ebenen ignoriert, tabuisiert und geleugnet.

Diese Tendenzen, verbunden mit dem Anspruch eines im Inneren und nach Außen perfekt funktionierenden Solidaritätsprojektes, lassen sich im analysierten Bild wieder finden. Es enthält tatsächlich visuell verdichtet das Konzept der SdF. Darüber hinaus ist nun ein Aspekt benennbar, der nicht schriftlich fixiert wurde: die ebenfalls perfekte Visualisierung der „Schule der Freundschaft“, die alle an der Entstehung eines Bildes beteiligten Akteure anstrebten. Dies gilt für den schulfremden Fotografen, der u.a. ein Format wählte, dass gerade Stabilität und Beständigkeit betont, für die Pädagogen/innen, die die Ordnung der Körper und Gegenstände schufen, für die Schülerinnen selbst, die sich ihrer Umgebung und der Situation anpassten.

Selbst der Produzent des einzigen Abzugs aus dieser Teilserie „Wohn- und Schlafräum“ trägt den Perfektionsauftrag mit, indem er für die Anfertigung des Positivs genau jenes Negativ (Abb.1) aus den fünf verfügbaren auswählte, auf dem keinerlei Interaktion zwischen den Mädchen oder mit dem Fotografen sichtbar ist. So lächelt auf den vier anderen Bildern beispielsweise ein Mädchen in die Kamera, schauen sie sich gegenseitig in die Karten, haben die Kinder eine individuellere Mimik.

Zwar wurde für die Anfertigung des Abzugs (Abb. 2) die statische Form des Quadrats in die gängigere Rechteckform umgewandelt, wodurch eine stärkere Konzentration auf die Körper der Kindergruppe erfolgt. Auch der Farbgrundton ist insgesamt dunkler und damit wärmer, was auf das Bedürfnis nach der Erzeugung einer gemütlicheren Atmosphäre hinweisen könnte.²² Trotz all dieser Veränderungen bleibt, nicht zuletzt durch die Negativauswahl, die schon beschriebene perfekt fixierte Ordnung von Gegenständen und Körpern erhalten wie auch die bedrückende Grundstimmung.

²² Selbstverständlich könnten auch Produktionsmängel dafür verantwortlich sein.

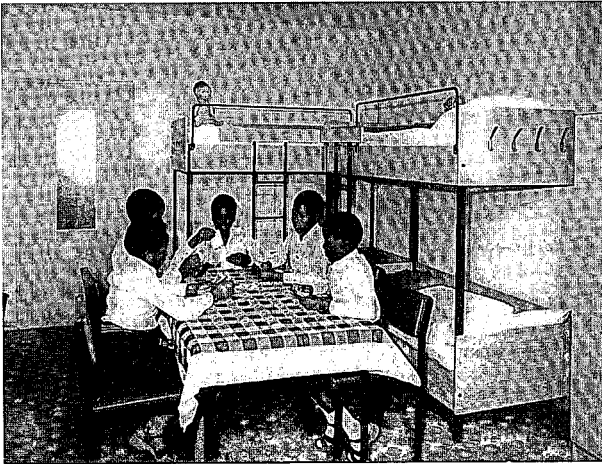


Abb.2: Ohne Autor, ohne Titel, „Schule der Freundschaft“, Staßfurt 1982 (private Sammlung eines ehemaligen Mitarbeiters der SdF).

12 Ausblick

Selbstverständlich müssen die generierten Hypothesen weiter geprüft werden. Dafür bietet die seriell-ikonografische Fotoanalyse verschiedene Formen der Validierung an: Serielle Analysen und Einzelbildanalysen dienen der Hypothesenschärfung oder -begründung, ebenso der Abgleich mit erweitertem Bildmaterial. Die Kontextualisierung und Kontrastierung der Befunde mit anderen wissenschaftlich gesicherten Erkenntnissen zum Forschungsthema, aber auch zu Metathemen, bietet neben der Hypothesenbefragung, die Möglichkeit einer systematischen Einordnung der Analyseergebnisse in den wissenschaftlichen Diskurs. Mit der nachträglichen Erhebung der fotografischen Situation durch Befragung von Abgebildeten, Fotografen, Auftraggebern oder Weiterverwendern können eigene Analyseschritte reflektiert werden, können ggfs. aber auch neue Aspekte für die Forschung am Material zutage treten. Ähnlich verhält es sich mit der Perspektivenkontrastierung, die mit der methodisch geleiteten Rezeption der analysierten Bilder von Menschen mit verschiedenem soziokulturellem Hintergrund arbeitet. Mit ihr kann der Einfluss von subjektiven Sehgewohnheiten und Bilddeutungen überprüft werden.

Dies erscheint gerade bei der Hypothese von der stark kulturell abhängigen Rezeption des Bildes und den generellen Schwierigkeiten der Darstellung eines solchen Projektes in der Öffentlichkeit angezeigt. Mosambikaner/innen könnten dieses Bild konträr deuten, eventuell ein anderes oder gar kein *punctum*

benennen. Da es sich um eine Fotografie aus einer Bildungseinrichtung der DDR handelt, müsste die Rezeption ebenfalls durch Weiße aus beiden deutschen Staaten erfolgen.

Literatur

- Arnheim, R.: Die Macht der Mitte. Eine Kompositionslehre für die bildenden Künste. Köln 1983.
- Barthes, R.: Die helle Kammer. Frankfurt/Main 1985.
- Depaepe, M./Henkens, B. (Hrsg.): The Challenge of the Visual in the History of Education. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*. Gent 2000.
- Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen 2003.
- Heck, K./Hornemann, A.: Der Körper und sein Vorurteil. Das Bild von den Menschenrassen in Wissenschaft und Alltagswelt. In: Hürlimann, Annemarie/Martin Roth/Klaus Vogel (Hrsg.): Fremdkörper – Fremde Körper. Von unvermeidlichen Kontakten und widerstreitenden Gefühlen. Ostfildern-Ruit bei Stuttgart 1999.
- Hürlimann, A./Roth, M./Vogel, K. (Hrsg.): Fremdkörper – Fremde Körper. Von unvermeidlichen Kontakten und widerstreitenden Gefühlen. Ostfildern-Ruit bei Stuttgart 1999.
- Mietzner, U./Myers K./Peim, N. (Hrsg.): Visual History. Images of Education. Bern 2005.
- Piesche, P.: Black and German? East German Adolescents before 1989: A Retrospective View of a „Non-Existent Issue“ in the GDR. In Gray, Harry and Helen Humanities Program Series Volume 13, The Cultural After-Life of East Germany: New Transnational Perspectives (Ed.) Adelson, Leslie, A., (AICGS) American Institute for Contemporary German Studies, The John Hopkins University, Washington, D.C. 2002.
- Pilarczyk, U./Mietzner, U.: Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn 2005.
- Reuter, L. R./Scheunpflug, A.: Die Schule der Freundschaft. Eine Fallstudie zur Bildungszusammenarbeit zwischen der DDR und Mosambik. Münster 2006.
- Schmitt, H./Link, J.-W./Tosch, F. (Hrsg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn 1997.
- Wünsche, K.: Das Wissen im Bild. Zur Ikonographie des Pädagogischen. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim Basel 1991. S. 273-290.

Anschrift der Autorin:

Jane Schuch, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Geschwister-Scholl-Str. 7, 10099 Berlin
e-mail: jane_schuch@web.de

„Zumindest gibt es in Wickersdorf keinen Kaiser, keinen Gott und keine Kaserne ...“ Vier Zeugnisse aus Sowjet-Russland und der Sowjet-Ukraine über die Freie Schulgemeinde Wickersdorf (1922-1925)

1. Einleitung

Bei den hier in deutscher Übersetzung wiedergegebenen russischsprachigen Quellen handelt es sich um drei Publikationen sowie einen bislang unveröffentlichten Brief über die am 1. September 1906 in Wickersdorf (Herzogtum Sachsen-Meiningen) eröffnete Freie Schulgemeinde (FSG) aus sowjetischer Sicht. Diese Zeugnisse entdeckte ich bei meinen Recherchen über den später zum „führenden sowjetischen Pädagogen“ kanonisierten A. S. Makarenko in russischen bzw. ukrainischen Bibliotheken und Archiven. Dem Archivdokument aus Kiev und dessen Kontext – bis Mitte der 1920er Jahre war die Ukrainische SSR bemüht, sich in der Außen-, Wirtschafts- und Bildungspolitik von Moskau abzusetzen – gilt dabei mein besonderes Interesse, sieht man einmal von den Beziehungen zwischen Wyneken und Makarenko ab.

Auf die nachfolgend vorgestellten Veröffentlichungen gibt es in der wissenschaftlichen Literatur zur FSG Wickersdorf, die sich auf Druckschriften, Erinnerungsbeiträge und zunehmend auch auf Wynekens Nachlass im Archiv der deutschen Jugendbewegung auf Burg Ludwigstein¹ stützt, keinen Hinweis. Die

¹ Kollmann/Mogge 1984-85, S. 569-573. Einige weitere Dokumente zu Wyneken aus dem Besitz von Herbert Kühnert befinden sich im Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) Berlin des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (BBF/DIPF/Archiv, Signatur: SAM 3), während vom Schularchiv der FSG zwei zunächst noch am Standort (Spezialoberschule zur Vorbereitung auf das Russischlehrerstudium) verbliebene grundlegende, seit 1906 geführte Dokumente – das Schüler- und das Lehrerbuch – 1991 von Dieter Saalmann, dem letzten Direktor dieser Schule, an das Archiv des Landkreises Saalfeld-Rudolstadt abgegeben wurden (Signatur: 39, 40). Das in DDR-Veröffentlichungen gelegentlich erwähnte großformatige Schülerbuch der FSG ist in einem Artikel der Zeitung „Wochenpost“ abgebildet (s. Knop 1987).

beiden Zeugnisse aus der Russischen Sozialistischen Föderativen Sowjetrepublik (RSFSR) hat jedoch Kerstin Knoch in ihre nicht publizierte Dresdner Dissertation über „Gustav Wyneken im Urteil der frühen Sowjetpädagogik“ einbezogen.² Die russische und frühsowjetische Rezeption der FSG sowie der theoretischen Vorstellungen ihres Mitbegründers und „Spiritus Rector“³ sind auch von der pädagogischen Historiographie der UdSSR, sieht man einmal von der unveröffentlichten Moskauer Kandidaten-Dissertation von Ljudmila Obrazcova über „Inhalt und Formen der Erziehungsarbeit in der ‚Freien Schulgemeinde Wickersdorf‘ 1906-1933“⁴ ab, nicht aufgearbeitet worden, was sicher damit zusammenhängt, dass Bekenntnisse zu „Errungenschaften der fortschrittlichen Pädagogik des Auslands“ in der sich zunehmend abschirmenden Sowjetunion seit Beginn der 1930er Jahre für lange Zeit nicht mehr möglich waren.

Ungeachtet der Tatsache, dass Wyneken bekanntlich bereits seit 1910, abgesehen von einem kurzen „Intermezzo“ im Jahr 1919 – „als nach der politischen Umwälzung der von der alten Regierung vertriebene Gründer die Möglichkeit hatte, zurückzukehren“⁵ –, nicht mehr in Wickersdorf tätig war (allerdings nach wie vor ganz in der Nähe wohnte und „die tatsächliche geistige Leitung auszuüben suchte“⁶), blieb diese Institution, die in der Weimarer Zeit ein international beachtetes Schulreformmodell darstellte,⁷ auch in den Sowjetrepubliken weiterhin mit seinem Namen verknüpft. Als Gründungsmitglied der „Gesellschaft der Freunde des Neuen Russland“ war Wyneken mit dem Erziehungs- und Bildungswesen der 1922 etablierten UdSSR in besonderer Weise verbunden. Umso erstaunlicher ist, dass die dort erschienenen Veröffentlichungen über die FSG Wickersdorf, so auch die nachfolgend dokumentierten, ihm nicht bekannt geworden sind. Dies gilt übrigens auch für russische Publikationen aus der Zeit vor 1917, wie das aus Wynekens Nachlass und den sich darauf stützenden Publikationen, die auch ausländische Primär- und Sekundärliteratur anzeigen, zweifelsfrei hervorgeht.

Wie die Landerziehungsheime war auch Wickersdorf ein Auffangort für Bürgerkinder, die im traditionellen Schulsystem nicht zurecht kamen.⁸ Daneben

² Knoch 1987.

³ Dudek 2001, S. 287.

⁴ Obrazcova 1978.

⁵ Wyneken 1922, S. 23.

⁶ Karstädt 1928, S. 335.

⁷ Schmitt 2001, S. 248.

⁸ Lt. Schülerbuch der FSG befanden sich darunter auch einige Kinder prominenter Politiker und „Kulturschaffender“: Kurt Eisner (1919-20), Vater: „Kurt Eisner +, bayer. Ministerpräsident“; Carlhans Sternheim (1923), Vater: „Carl St. Schriftsteller. Dresden“; Sibylle Korsch (1923), Vater: „Karl Korsch, Landgerichtsrat, Justizminister v. Thüringen“. Jena; Laurence Feininger

schickten auch einige in Übersee lebende Deutsche sowie wohlhabende Personen aus dem europäischen und außereuropäischen Ausland ihre Kinder in die Freie Schulgemeinde. Im Gefolge der Aufmerksamkeit, die Wickersdorf in russischen und sowjetischen pädagogischen Kreisen fand,⁹ handelte es sich bei einem gewissen Anteil der ausländischen Schüler dieser Einrichtung in den 1910er bis 1920er Jahren um „Russen“ – Staatsangehörige des Russischen Reiches (darunter auch deutscher Nationalität), der RSFSR und der Ukr. SSR bzw. der UdSSR. Hinzu kamen nach 1917 Kinder von in Deutschland lebenden Emigranten aus den Sowjetrepubliken. Die russischsprachige Klientel umfasste zunächst nur einzelne Kinder und Jugendliche. Wie aus dem Schülerbuch der FSG hervorgeht, stieg der Anteil der „sowjetischen Zöglinge“ dann jedoch ein wenig an und erreichte von Januar 1922 bis August 1931 eine Gesamtzahl von ca. 50.¹⁰ In der überwältigenden Mehrheit handelte es sich dabei um Kinder von Angehörigen sowjetischer Dienststellen (Handels- und später diplomatischer Vertretungen) in Mittel- und Nordeuropa: Berlin, Prag, Warschau, Kopenhagen, Christiania (Oslo), Stockholm und Helsingfors (Helsinki).

2. Begegnungen, Projekte, Brüche: Wynekens Schriften im zaristischen Russland und in der frühen UdSSR

Ein in der ost- und westdeutschen Literatur wiederholt benanntes Desiderat betrifft die Frage, ob von Wynekens 1922 im Adolf Saal Verlag, Lauenburg/Elbe, publiziertem Buch „Wickersdorf“ in Moskau auch eine russische Ausgabe erschienen ist. Der Autor selbst führt im Vorwort dazu aus: „Diese Darstellung wurde auf Veranlassung des Russischen Volkskommissariats für

(1926-29), Vater: „Lyonel F., Kunstmaler. Weimar, Dessau“; Rosemarie und Ruth Bernfeld (1926-29 bzw. 1926-32), Vater: „Dr. S. Bernfeld, Schriftsteller. Berlin“; s.: Archiv des Landkreises Saalfeld-Rudolstadt, 39, Bl. 16, 24, 26, 30.

⁹ Im Literaturverzeichnis der maschinenschriftlichen Dissertation von Ljudmila Obratzcova sind 11 vorrevolutionäre und 23 frühsowjetische russischsprachige Publikationen über die FSG Wickersdorf dokumentiert (Obratzcova 1978). Weitere Titel werden von Kerstin Knoch nachgewiesen (Knoch 1987).

¹⁰ Im Manuskript des „Eine Schule und ihre ‚ROTEN‘ Traditionen“ überschriebenen Abschnitts einer Arbeit von Schülern der elften Klasse der Spezialoberschule zur Vorbereitung auf das Russischlehrerstudium in Wickersdorf von 1967/68 (in: Matzukat/Hahn 1999, S. 55-66, hier S. 57) heißt es dagegen, mit Bezug auf das Schülerbuch: „Insgesamt besuchten ungefähr 70 sowjetische Schüler von 1920-1930 unsere Schule. Das war 1/8 der gesamten Schülerzugänge.“ Dabei wurden ganz offensichtlich auch im Russischen Reich geborene Kinder von Emigranten sowie Staatsangehörige der baltischen Länder mit einbezogen.

Volksaufklärung niedergeschrieben und ins Russische übersetzt.¹¹ Zur Abfassung eines solchen Werks für Leser in Russland („Fünfbogenbuch über Schulgemeinden“) war Wyneken übrigens bereits im Dezember 1913 telegrafisch aufgefordert worden, und zwar von S.A. Lewitin (Samiul Anatol'evič Levitin), Redakteur des Ressorts „Die neuesten Strömungen in der internationalen Pädagogik“ der einflussreichen, in St. Petersburg, der Hauptstadt des Russischen Reiches, erscheinenden Monatsschrift „Russkaja škola“ (Die russische Schule).¹²

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts gab es in Russland weder eine Schulpflicht noch eine ausreichende Zahl entsprechender Schulen und Lehrkräfte. Nach der Revolution von 1905, als erstmals eine öffentliche Kritik an der bisherigen Bildungspolitik erlaubt war, wurden verstärkt Anstrengungen zur Überwindung dieses Misstandes unternommen. Eine wichtige Rolle in der schulpolitischen Diskussion jener Jahre spielten pädagogische Tagungen im „allrussischen Maßstab“, auf denen auch Erfahrungen des Auslands bekannt gemacht und diskutiert wurden. Dabei war die deutsche Reformpädagogik für Russland maßgeblich, so dass Irina Mchitarjan ganz zu recht von einer „Dominanz der deutschen Pädagogik in der russischen Diskussion zwischen 1905 und 1914“ spricht.¹³

Russische Erziehungswissenschaftler lasen die Publikationen ihrer deutschen Kollegen, mit denen sie z.T. im Briefwechsel standen, im Original, und durch Übersetzungen ins Russische wurde diese Literatur auch interessierten Kreisen zugänglich. Hinzu kam eine große Reiserätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern nach Deutschland. Die Zahl dieser Exkursionen zum Studium der reformpädagogischen Praxis übertraf die Gesamtzahl aller Reisen in andere Länder bei weitem. Hiervon zeugen entsprechende Berichte in einer speziellen Publikationsreihe – „Russkie učitelja za granicej“ (Russische Lehrer im Ausland) –, von der 1910-1915 in Moskau sechs Folgen erschienen.¹⁴ Dabei wurden vor allem die Schulen von Georg Kerschensteiner (München), Hermann Lietz (Bieberstein), Berthold Otto (Berlin), Wilhelm Rein (Jena), Josef Anton Sickinger (Mannheim) und Hugo Gaudig (Leipzig) besucht.¹⁵

Am 1. November 1913 hatte die Redaktion der „Russkaja škola“ mit gleich lautenden Briefen die führenden Vertreter der deutschen Reformpädagogik, darunter Wyneken, eingeladen, „gegen entsprechendes Honorar“ für diese Zeit-

¹¹ Wyneken 1922, S. V.

¹² Siehe: Nachlass Wyneken, 181.

¹³ Mchitarjan 1998, S. 105.

¹⁴ Ebd., S. 104, 194.

¹⁵ Berlin war in den Jahren 1909-1913 mit 3441 Lehrern aus Russland die am häufigsten besuchte deutsche Stadt, gefolgt von München (1778), Dresden (1567) und Leipzig (573); s. Mchitarjan 1998, S. 157.

schrift „wenigstens einen Artikel jährlich“ zu schreiben.¹⁶ Erschienen sind dort allerdings, und zwar innerhalb eines von Lewitin zusammengestellten Zyklus „Militarizacija junosti v Germanii“ (Die Militarisierung der Jugend in Deutschland) und auch übersetzt von diesem, nur zwei Beiträge Wynekens, mit dem ausdrücklichen Hinweis, dass diese bereits vor Kriegsbeginn in der Zeitschrift „Die Freie Schulgemeinde“ veröffentlicht worden waren.¹⁷ Laut einem Tagebucheintrag Wynekens hatte er Lewitin auf dessen Deutschlandreise im Juni 1914 in Karlsruhe getroffen.¹⁸ Nach der kriegsbedingten Abkehr russischer Erziehungswissenschaftler von der deutschen Reformpädagogik (nun wurde die „Militarisierung“ der Schulen in Deutschland scharf kritisiert und dies der deutschen Pädagogik angelastet) ließ sich das oben erwähnte Buchprojekt offenbar nicht mehr realisieren.

Die von Wyneken im Vorwort zu „Wickersdorf“ (1922) angesprochene Übersetzung dieses Werks ins Russische war tatsächlich geplant – sie sollte parallel zur Originalausgabe bzw. wenig später erscheinen. Das geht aus Wynekens Briefwechsel mit Z. Grünberg (Zachar Grigor'evič Grünberg), dem Vorsitzenden der 1921 gegründeten Berliner Vertretung des Volkskommissariats für Bildungswesen (im Briefkopf: Auslands-Einkaufs-Kommission des Kommissariats für Volksaufklärung) der RSFSR, hervor, dessen Kollegium er angehörte. Nachdem eine zunächst geplante Reise Grünbergs nach Wickersdorf nicht zustande gekommen war,¹⁹ hatte sich Wyneken, wie seinem Tagebuch 1920-1923 zu entnehmen ist, vom 5. bis 8. Dezember 1921 auf Grünbergs Einladung

¹⁶ Nachlass Wyneken, 181. Ein entsprechendes Schreiben befindet sich auch im Nachlass Berthold Otto; s. BBF/DIPF/Archiv, OT 568, Bl. 50f.

¹⁷ Siehe: Russkaja škola, 1915, Nr. 3, I otdel, S. 107-129, hier S. 107.

¹⁸ Den o.g. Brief der Zeitschrift „Russkaja škola“ hatte Wyneken am 11.07.1958 [1956!] F. Müller (Rostock) leihweise überlassen und dazu vermerkt: „Lewitin hat vor dem 1. Weltkrieg Wickersdorf und mich besucht.“ (Nachlass Wyneken, 210II, 739).

¹⁹ Mit Bezug auf einen der Forschung bisher nicht bekannten Brief Wynekens vom 23.10.1921 an A. Halm, seinen Mitstreiter und Schwager, war der Wyneken-Biograph H. Kupffer irrtümlich davon ausgegangen, dass die dort offenbar angekündigte Reise tatsächlich stattgefunden hat. Wörtlich heißt es dazu: Im Zusammenhang mit dem „Entstehen seines Buches ‚Wickersdorf‘, das ins Russische übersetzt werden sollte“, wurde die Freie Schulgemeinde „von Wynekens Verhandlungspartner Dr. Grünberg, einem Mitglied des Zentralkollegiums [muss heißen: des Kollegiums; G.H.] des Volkskommissariats für Volksaufklärung, im Auftrag der Sowjetregierung [der Regierung der RSFSR; G.H.] visitiert“ (Kupffer 1970, S. 135, 337). K. Knoch hielt die Berliner Besuchergruppe, deren Reise nach Wickersdorf, wie den Briefen Grünbergs an Wyneken zu entnehmen ist, mehrmals verschoben wurde und letztlich nicht zustande kam, für eine von Grünberg begleitete „Delegation sowjetischer Pädagogen“, die „um den Besuch der Freien Schulgemeinde bemüht war“ (Knoch 1987, Bl. 19).

hin zu Gesprächen in Berlin aufgehalten.²⁰ Im Brief vom 11. Februar 1922 bestätigte ihm dieser, dass

„Sie als unser Mitarbeiter mit einem Monatsgehalt von M 3000,-- (dreitausend Mark) angestellt sind. Sie schreiben für uns ein Buch über Ihre Arbeit und Ihre Ziele. Wir erwarten nur das Recht der russischen Ausgabe. Ferner bearbeiten Sie für uns psychoanalytische Fragen und senden uns regelmäßige Berichte.“²¹

Dementsprechend hatte sich der Autor im Vertrag mit seinem deutschen Verleger vom 10. März 1922 bezüglich des Buchs „Wickersdorf“ „die Rechte des Übersetzens ins Russische“ vorbehalten.²²

Mit der Edition in Moskau verband Wyneken große Erwartungen. Dazu heißt es in der deutschen Ausgabe:

„Ganz besonders erfreulich ist es, dass neuerdings die Schulverwaltung Sowjet-Russlands auf Wickersdorf aufmerksam geworden ist und es zu studieren beginnt. Vielleicht hat man in diesem Land neuer Möglichkeiten mehr Organ für die großen, noch in der Freien Schulgemeinde schlummernden Möglichkeiten als bisher in Deutschland. Es wird jedenfalls denkwürdig bleiben, dass diese erste zusammenfassende Darstellung des Wickersdorfer Schul- und Gemeinschaftslebens durch die russische Schulverwaltung veranlasst worden ist.“²³

Im Zusammenhang mit dem Moskauer Editionsprojekt schrieb Grünberg am 23. Mai 1922 an Wyneken:

„Ich [...] kann Ihnen heute die erfreuliche Mitteilung machen, dass ich aus Moskau von Frau Krupskaja [der Stellvertretenden Leiterin des Volkskommissariats; *G.H.*] einen Brief bekommen habe. Es wird der Empfang der Druckbogen Ihres Wickersdorfer Buches bestätigt“

Krupskaja schreibe ihm, „dass der Inhalt für sie sehr interessant ist und dass sie Ihre Arbeit mit großem Interesse gelesen hat“. Und weiter heißt es in Grünbergs in deutscher Sprache abgefasstem Brief:

„Eingehend kann sie natürlich erst Stellung nehmen, wenn sie das ganze Buch kennt; sie wird dann ausführlich schreiben. – An der Übersetzung des Buches wird bereits gearbeitet, und man wird es, bevor die Buchausgabe erscheint, in der pädagogischen Monatsschrift des Kommissariats veröffentlichen.“²⁴

Doch weder als Vorabdruck in einer Zeitschrift noch als Einzelausgabe ist Wynekens Buch in der RSFSR jemals erschienen. Dieser Nachweis gelang K. Knoch, die zudem eine überzeugende Begründung dafür lieferte, dass für das Scheitern der russischen Edition „mit großer Wahrscheinlichkeit“ Krupskaja selbst verantwortlich war, die sich Grünberg gegenüber zunächst so positiv geäußert hatte: Nach der Lektüre der ersten Druckbogen der deutschen Ausga-

²⁰ Nachlass Wyneken, 210 V.

²¹ Nachlass Wyneken, 183.

²² Ebd., 1595

²³ Wyneken 1922, S. 130.

²⁴ Nachlass Wyneken, 183.

be sowie der damals gerade erschienenen russischen Übersetzung von Wyneken Broschüre „Der Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde“ habe Krupskaja dessen „Auffassungen über das Verhältnis von Schule und Gesellschaft zutiefst idealistisch“ gefunden und veranlasst, „dass von einer Übersetzung des Buches Abstand genommen wurde“²⁵.

Als Beleg für diese Schlussfolgerung dient ein 1963 veröffentlichter Brief Krupskajas an Z. G. Grünberg vom 6. Juni [1922]. Dabei handelt es sich um eine von zwei bisher bekannt gewordenen Äußerungen der russischen Pädagogin über ihren deutschen Kollegen:²⁶

„Apropos Wyneken. Ich habe einiges von ihm gelesen. Das, was er da propagiert, ist ganz schädlich. ‚Geist‘, ‚Rittertum‘, idealistische Philosophie, Exaltiertheit, Verliebtheit in einem äußerst anomalen Maße, Vergötterung der Lehrer und älteren Schüler – all das sind Rituale einer geschlossenen Anstalt; meines Erachtens muss man sich mit Wyneken auseinandersetzen, zumal er sich ja mit uns solidarisiert.“²⁷

Nach diesem recht einseitigen Urteil überrascht es nicht, dass Grünberg im Brief an Wyneken vom 15. Juni j. Js. – unmittelbar vor seiner plötzlichen Abreise nach Moskau zur Klärung von Fragen des Budgets der von ihm geleiteten Berliner Kommission – das Moskauer Buchprojekt mit keinem Wort erwähnt.²⁸ Nach seiner im Januar 1923 erfolgten Bestätigung als Kommissionsvorsitzender²⁹ kehrte Grünberg – ein halbes Jahr später als ursprünglich geplant – nach Berlin zurück und war dort noch bis 1925 tätig.

Am 26. Februar 1923 reist Wyneken erneut nach Berlin, wo er laut Tagebuch am 27. „mit Dr. Grünberg verhandelt“³⁰. Aller Wahrscheinlichkeit nach ging es dabei um die Frage der Übersetzung und Publikation eines der Forschung bisher nicht bekannten Werks mit dem Titel „Die Prinzipien der neuen Schule“,

²⁵ Knoch 1987, Bl. 18, 20f., T 4.

²⁶ Bereits zuvor hatte sich Krupskaja in einem 1917 veröffentlichten und später wiederholt nachgedruckten Beitrag mit Neuerscheinungen deutscher „bürgerlicher“ Pädagogen, darunter Wyneken, kritisch auseinandergesetzt: „Dorogu talantu [Freie Bahn dem Talent!]. In: Škol'naja letopis'. 1917, Nr.5-6, S. 305-321.

²⁷ Knoch 1987, Bl. 20 (durchges.). Übersetzung anhand der Publikation des Briefs, auf die sich K. Knoch bezieht, in: Krupskaja, N. K.: Pedagogičeskie sočinenija. V 10-ti tomach. T.11 [Pädagogische Werke in 10 Bänden. Bd.11 – Erg.-Bd.]. Moskva 1963, S. 215-217, hier S. 215f.). Die betreffende Briefstelle wird in dieser bis heute maßgeblichen Krupskaja-Ausgabe im Stil der Zeit wie folgt kommentiert: „G. Wyneken (geb. 1875) – deutscher Pädagoge, einer der Organisatoren der ‚neuen Schulen‘ in Deutschland; unterstützte die Entwicklung der kleinbürgerlichen Jugendbewegung ‚Wandervogel‘.“ (S. 215). Die Arbeiten Wyneken, auf die Krupskaja Bezug nimmt, wie auch die FSG Wickersdorf bleiben dabei unerwähnt.

²⁸ Nachlass Wyneken, 183.

²⁹ GARF, 2306-1-137, Bl. 20.

³⁰ Nachlass Wyneken, 210 V.

mit dessen Niederschrift Wyneken im Frühjahr 1922 begonnen hatte – das entsprechende Manuskript wurde in Grünbergs Sekretariat abgetippt.³¹ Über das Ergebnis der Verhandlung in Berlin ist in Wynekens Tagebuch nichts festgehalten. Doch im letzten der auf dem Ludwigstein archivierten Briefe führt Grünberg „mit den herzlichsten Grüßen“ am 15. März 1923 aus:

„Leider kann ich Ihnen den gewünschten Vertrag heute noch nicht schicken. Ich muss mir einige Fragen noch eingehend überlegen und bitte Sie, noch einige Tage Geduld zu haben. In ca. einer Woche werde ich Ihnen einen ausführlichen Brief schreiben.“³²

Zu einer Vereinbarung über die Publikation dieser Schrift in Moskau ist es jedoch ganz offensichtlich nicht gekommen.

Bezeichnenderweise ist der oben zitierte Brief Krupskajas an Grünberg mit den kritischen Ausführungen über Wyneken in zwei anlässlich des 50. Jahrestags der Oktoberrevolution erschienenen DDR-Publikationen zu den sowjetisch-deutschen pädagogischen Beziehungen nicht berücksichtigt worden. Es handelt sich dabei um eine von Christa Leithold aufgrund eigener Recherchen in Moskauer Archiven erstellte Briefedition sowie um einen Artikel von Helmut König.³³ Letzterer, Professor für Geschichte der Pädagogik an der Humboldt-Universität, versteigt sich dabei – vier Jahre nach der Publikation von Krupskajas Kritik an Wyneken! – zu der Behauptung, diese habe „enge Verbindung zu fortschrittlichen, demokratisch gesonnenen bürgerlichen Pädagogen in Deutschland, wie [...] Gustav Wyneken“ gehabt, und die (in Wirklichkeit niemals zustande gekommene) russische Ausgabe seines Buchs „Wickersdorf“ sei in der Sowjetunion gleich zweimal erschienen – 1922 und 1926.³⁴

An eine hohe Wertschätzung seiner Arbeit durch Krupskaja hatte wohl auch Wyneken selbst geglaubt. So überraschte dessen erster Biograph Ulrich Panter am 3. Februar 1969 seinen Briefpartner Frohwald Naumann, der sich als Professor an der Pädagogischen Hochschule Zwickau mit Wickersdorf beschäftigte und dabei vor allem um Kontaktaufnahme zu ehemaligen Schülern und Mitarbeitern bemüht war, mit folgender Mitteilung: Wyneken, den er noch persönlich kannte, sei sehr stolz darauf gewesen, „dass Frau Krupskaja ihn in Wickersdorf besucht hatte. All das weiß ich nur aus seinen Erzählungen, Belege habe ich selbst in dem Material, das er noch in seiner Wohnung hatte, nicht gefunden.“³⁵ In Panters noch zu Wynekens Lebzeiten erschienener Monographie wird davon nichts erwähnt. Hier gibt es zu Krupskaja nur die unkommentierte Wiedergabe einer recht allgemein gehaltenen Formulierung aus einer Publikation des Rostocker Erziehungswissenschaftlers Fritz Müller: „Es ist bekannt, dass die Frau Lenins, N.K. Krupskaja, das Werk (die Freie Schulgemeinde Wickersdorf) kennen gelernt und für die sowjetischen neuen Erziehungsbestrebungen ausgewertet hat.“³⁶ Ein Besuch Krupskajas in Wickersdorf ist jedoch insofern auszuschließen, als diese in der Zeit ihres Exils

³¹ Ebd., 183.

³² Ebd.

³³ Leithold 1967, König 1967.

³⁴ Ebd., S. 64f. In einem nicht Wyneken betreffenden Zusammenhang ist Krupskajas Brief an Grünberg v. 06.06.1922 (mit Bezug auf das im Krupskaja-Bestand des Archivs des ZK der KPdSU befindliche Original) in einem Band der Reihe Monumenta Paedagogica erwähnt (Autorenkollektiv unter Leitung von Helmut König 1968, S. 108).

³⁵ Diesen Hinweis verdanke ich Edgar Günther-Schellheimer (Mittenwalde-Motzen).

³⁶ Panter 1960, S. 127, 194.

(1907-1917), als sie sich vorwiegend in der Schweiz aufhielt, nicht in Deutschland war, sich allerdings in Berner und Zürcher Bibliotheken mit Publikationen zu pädagogischen und bildungspolitischen Problemen in Westeuropa und den USA intensiv beschäftigte und darüber in russischen Periodika regelmäßig berichtete.³⁷ Die Legende einer persönlichen Begegnung Wynekens mit Krupskaja lässt sich eigentlich nur mit deren, durch Grünberg übermittelter, mehr oder weniger positiver ersten Einschätzung von Wynekens Buchmanuskript erklären. Die nur wenig später erfolgte kritische Äußerung Krupskajas zur Gedankenwelt Gustav Wynekens ist diesem allerdings niemals bekannt geworden. –

3. Die vier Zeugnisse über die FSG Wickersdorf – Kontexte und Rezeptionen

Verfasser der beiden ersten der nachfolgend wiedergegebenen Publikationen aus dem Jahr 1922 – eines Vorworts zu der bereits erwähnten russischen Ausgabe einer Broschüre von Wyneken sowie eines Auszugs aus einem Reisebericht – sind zwei führende Erziehungswissenschaftler der RSFSR, S. T. Šackij und A. P. Pinkevič. Die zwei folgenden Dokumente stammen aus der Ukr. SSR: ein Schreiben von O. Aussem, „Bevollmächtigter Auslandsvertreter des Volksbildungskommissariats der Ukrainischen Sozialistischen Räterepublik“ (so die deutsche Bezeichnung auf dem zweisprachigen Briefbogen) mit Sitz in Berlin, an seine vorgesetzte Dienststelle in Char'kov, damals Hauptstadt dieser Sowjetrepublik, von 1924 sowie ein Auszug aus einem Artikel des Erziehungswissenschaftlers O. Kogan über Versuchsschulen in Deutschland aus dem Jahr 1925.

3.1 S. T. Šackijs Einführung in Wynekens Werk (1922)

Bei dem ersten dieser Zeugnisse handelt es sich um das Vorwort zu der im März 1922 erschienenen russischen Ausgabe von Wynekens Broschüre „Der Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde. Dem Wandervogel gewidmet“,³⁸ wovon der nicht um seine Zustimmung gefragte Autor übrigens kein Belegexemplar und auch kein Honorar erhalten hatte.³⁹ In den sowjetischen Ausgaben von Šackijs Werken und den beiden darauf beruhenden deutschsprachigen Auswahlbänden mit gleich lautendem Titel (!), besorgt von Isabella Rüttenauer und Bernhard Schiff bzw. Christa Leithold⁴⁰, ist dieser Text nicht enthalten. Eine – allerdings

³⁷ Lost 2001, S. 45.

³⁸ Leipzig 1913. Das Erscheinungsdatum der russ. Ausgabe (Vineken 1922) hat Knoch (1987, Bl. 21) ermittelt.

³⁹ Obrazcova 1996, S. 93.

⁴⁰ Heidelberg 1970 (Schazki 1970). Berlin/DDR 1981 (Schazki 1981). Letztere, in der Zeit der politischen Konfrontation veröffentlichte Textauswahl enthält, in Gestalt einer Fußnote, lediglich einen polemischen Hinweis auf die vorangehende westdeutsche, bedeutend umfangreichere

nicht als solche gekennzeichnete – auszugsweise Übersetzung wurde später von Gert Geißler in eine von ihm erstellte Dokumentation aufgenommen.⁴¹

Nach einer ersten Auslandsreise im Jahr 1910 (nach Dänemark, Schweden und Norwegen) hatte Šackij 1913/14 zum Besuch von „Musterschulen“ und zur Kontaktaufnahme mit führenden Vertretern der Pädagogik die Schweiz, Frankreich, Belgien und Deutschland bereist. Dabei war er allerdings nicht in Wickersdorf gewesen. In seiner Einführung in den Wynekenschen „Gedankenkreis“ für Leser in Sowjetrußland stützte er sich allein auf den Text der von ihm vorgestellten Broschüre. Dabei gelingt Šackij eine differenzierte und treffende Einschätzung von Wynekens Anliegen, die sich von polemischen Auseinandersetzungen deutscher Autoren vor und nach ihm deutlich unterscheidet.⁴² Dass er damit seiner „Dienstherrin“ Krupskaja Argumente für ihre vernichtende Kritik lieferte, kann ihm nicht angelastet werden.

Stanislav Teofilovič Šackij (1878-1934), so Oskar Anweiler im Vorwort zur ersten deutschen Ausgabe von Texten dieses Pädagogen, „war ein Vorläufer und Zeitgenosse Makarenkos, er suchte nach einer Synthese von Individual- und Kollektivpädagogik in der revolutionären Übergangsperiode vom alten zum neuen Rußland“⁴³. Seine Publikationen über die von ihm seit 1905 eingerichteten Sommerarbeitskolonien für Kinder aus Moskau, die 1919 vom Volkskommissariat für Bildungswesen der RSFSR übernommen und zur Ersten Versuchsstation für Volksbildung reorganisiert wurden, hatten Einfluss nicht nur auf die Tätigkeit A. S. Makarenkos in der Poltavaer M. Gor'kij-Arbeitskolonie, sondern auch auf die Gemeinschaftserziehung in den Kibbutzim⁴⁴ in Palästina/Israel, als deren eigentlicher „geistiger Vater“ heute der Wiener Psychologe und Pädagoge Siegfried Bernfeld gilt, der sich wiederum auf Wyneken stützte.⁴⁵

Edition (s. Schazki 1981, S. 26). Lt. Zeugnis der Herausgeberin, Christa Walther (Leithold), gegenüber dem Verf. (19.04.2006) hatte sie als Mitglied der SED seinerzeit von ihrem Vorgesetzten, Prof. Dr. Helmut König, den „Parteiauftrag“ erhalten, den „Antikommunismus“ der westdeutschen Šackij-Edition zu „entlarven“ – unter weitgehendem Verzicht auf den erneuten Abdruck der bereits dort enthaltenen Texte des Pädagogen aus der Zeit vor 1917.

⁴¹ Geißler 1984, S. 104f.

⁴² Hier ist vor allem ein Buch von Friedrich Muckle zu erwähnen – „Gustav Wyneken. Ein Bild des Kulturverfalls der Zeit“ –, das 1924 in Wynekens Verlag A. Saal (Lauenburg/Elbe) erschien. Dessen Autor spricht diesem „jede intellektuelle Rechtschaffenheit“ ab (s. Panter 1960, S. 177) und bezeichnet ihn als „schamlosen Demagogen, Hysteriker und Psychopathen“ (s. Maasen 1995, S. 190).

⁴³ Schazki 1970, S. V.

⁴⁴ In der deutschsprachigen Literatur hat sich die Schreibweise „Kibbutz“ statt (lt. Duden) „Kibbuz“ durchgesetzt.

⁴⁵ Hillig 2003, S. 26f.

Zur Kibbutzerziehung trug auch die 1941 in Palästina erschienene hebräische Ausgabe von Makarenkos „Pädagogischem Poem“ bei,⁴⁶ während dessen Autor seinerseits von der FSG und Wyneken Notiz nahm und einiges adaptierte, obwohl er sich dazu wie auch zu anderen möglichen Vorbildern niemals bekannt hat. Seine Bibliothek, die sich heute im Makarenko-Museum in Kremenčug-Krjukov (Ukraine) befindet, enthält jedoch ein Exemplar eines 1913 in Moskau erschienenen russischsprachigen Buchs – „Die gegenwärtigen pädagogischen Strömungen in Westeuropa und Amerika“ von A. F. Muzyčenko, dem Direktor des Kiever Pädagogischen Museums⁴⁷ – mit Anstreichungen von Makarenkos Hand in jenem Abschnitt, welcher der FSG und dem Arndt-Gymnasium in Dahlem bei Berlin gewidmet ist, das 1909 ein neues Gebäude mit einer Schülerheim-Kolonie bezogen hatte. Dort heißt es u.a.:

„Die Freie Schulgemeinde in Wickersdorf wurde von einer Gruppe von Pädagogen gegründet, die sich von Lietz wegen Meinungsverschiedenheiten getrennt hatten, vor allem bezüglich dreier Punkte: Diese Pädagogen hatten eine freiere Vorstellung vom Religionsunterricht und bestanden auf dessen historischer Vermittlung mit Ergänzungen philosophischer Art; sie forderten die Zulassung eines gemeinsamen Unterrichts von Jungen und Mädchen und erlaubten schließlich eine größere Mitsprache der Schüler in wirtschaftlichen Fragen der Lehranstalt. Alle diese Neuerungen wurden in der sich jetzt erfolgreich entwickelnden Wickersdorfer Schule verwirklicht. Die Erfahrungen dieser Privatschulen führten zu derart glänzenden Ergebnissen, dass sich auch die Regierung dafür interessierte. Erst kürzlich hat das Preußische Ministerium für Volksbildung in einem Wald ein klassisches Gymnasium mit Internat nach den Prinzipien der Schule von Lietz gegründet. Das ist eine regelrechte Kolonie mit einem Haupt- und vier Nebengebäuden, wo die Schüler in familienähnliche Gruppen aufgeteilt sind. So ist das Arndt-Gymnasium in Dahlem ein hochinteressanter Versuch, eine sehr gute Schule im Rahmen eines Regierungsprogramms zu verwirklichen.“⁴⁸

Dem entsprechenden Abschnitt des Buchs sind ein Porträt Wynekens sowie fünf Aufnahmen aus Wickersdorf beigegeben.⁴⁹ Die Worte „in einem Wald“

⁴⁶ Ebd., S. 24f.

⁴⁷ Muzyčenko 1913. Dabei handelt es sich um eine separat gebundene Ausgabe von: Kapeterev, P. F./Muzyčenko, M. F.: *Sovremennye pedagogičeskie tečenija*. Moskva 1913.

⁴⁸ Muzyčenko 1913, S. 203f.

⁴⁹ Ebd., S. 204–208. Die Bildunterschriften lauten wie folgt: Abb. 25. G. Wyneken, einer der Gründer und Leiter der Freien Schulgemeinde in Wickersdorf; Abb. 26. Gesamtansicht der Schulgemeinde in Wickersdorf; Abb. 27. Während einer Freistunde der Wickersdorfer Schule; Abb. 28. Unterricht im Freien in Anwesenheit von E. Key in Wickersdorf; Abb. 29. Zeichenunterricht in Wickersdorf; Abb. 30. Auf Skiern in Wickersdorf. Wann Makarenko in den Besitz dieses Buches gelangt ist, lässt sich nicht eindeutig feststellen. Eine handschriftliche Widmung Muzyčenkos in deutscher Sprache auf dem Umschlag – „Dem Kollegen Heine zum Andenken an die Kiewer Arbeitsschule № 43 vom Verfasser“ – erlaubt den Schluss, dass dies nicht vor 1920, dem Beginn der „endgültigen Sowjetmacht“ in der Ukraine, war.

(russ. *v lesu*) hat Makarenko unterstrichen.⁵⁰ In einem Brief vom 24. März 1923 an A. P. Sugak, eine Lehrerin aus Krjukov, die er für die Arbeit in der ländlichen Gorkij-Kolonie gewinnen wollte, heißt es u.a.: „Übrigens gehen in Deutschland gerade so genannte Waldschulen, die ebenfalls abgelegen sind und ebenfalls sämtlicher äußerer Anzeichen der gebildeten Gesellschaft entbehren, allen voran.“⁵¹ Modellen der Gemeinschaftserziehung an abgelegenen Orten wie den Landerziehungsheimen und der Freien Schulgemeinde Wickersdorf, aber auch Šackijs und Makarenkos Arbeitskolonien lag die Vorstellung zugrunde, dass man die Jugend vor der als verderbt eingeschätzten Gegenwart schützen müsse. Nur wenn es gelänge, die nachwachsende Generation dem schädlichen Einfluss der Älteren zu entziehen, bestünde die Möglichkeit, ihr andere als die vorherrschenden Wertmaßstäbe und Orientierungen zu vermitteln.

Wyneken war die deutsche, unter dem Titel „Der Weg ins Leben. Ein pädagogisches Poem“ erstmals Ende 1949 im Aufbau-Verlag (Berlin/DDR) erschienene Ausgabe von Makarenkos Werk bekannt – dieses Exemplar von 1953 aus Wynekens Bibliothek befindet sich im Archiv der deutschen Jugendbewegung⁵². In einem Brief vom 25. September 1956 an F. Müller, den er als Festredner während der Feierlichkeiten zum 50jährigen Jubiläum der FSG (30.06-02.07. j. Js.)⁵³ in Wickersdorf kennen gelernt hatte, heißt es u.a.:

„Ich lese zum zweiten Mal Makarenko, *Der Weg ins Leben*, mit erneuter Aufmerksamkeit und erneuter Freude. Ich habe früher an die Möglichkeit gedacht, Makarenko könnte von der russischen Übersetzung meines Buches ‚Wickersdorf‘ berührt gewesen sein (ich habe aber diese Übersetzung, wenn sie überhaupt existiert, nie zu sehen bekommen). Aber Makarenko hat seine Arbeit 1920 begonnen, ‚Wickersdorf‘ erschien erst 1922.“⁵⁴

Auch der erst 1954 aus der Sowjetunion nach Berlin/DDR zurückgekehrte Kulturpolitiker Alfred Kurella, ein ehemaliger Wandervogelführer, dessen jüngerer Bruder Heinrich 1919-1923 Schüler der FSG Wickersdorf war, erwähnt in seiner Ansprache auf der Gedächtnisfeier der Gustav-Wyneken-Gesellschaft für den Namensgeber auf der Jugendburg Ludwigstein am 20. März 1966:

„Es ist kein Zufall, dass Gustav Wyneken ein begeisterter Anhänger der Erziehungstheorie Makarenkos war! Wir haben uns bei unserer letzten Begegnung lange über diesen großen Pädagogen unterhalten, und ich konnte dabei manches aus meiner praktischen Erfahrung zu seinem besseren Verständnis beitragen.“⁵⁵

⁵⁰ Ebd., S. 204.

⁵¹ Makarenko-Pädagogik 1995, S. 92

⁵² Archiv der deutschen Jugendbewegung. Inventar-Nr. 3-7435.

⁵³ Nachlass Wyneken, 1263-1265, 1268, 1956.

⁵⁴ Ebd., 739.

⁵⁵ Kurella 1966, S. 38

Wyneken als einer der „Stammväter“ von Makarenkos Kollektiverziehung wie auch der Gemeinschaftserziehung in den Kibbutzim ist eine Forschungsfrage, der weiter nachzugehen wäre.

3.2 A. P. Pinkevič's Bericht über Schulen im Ausland (1922)

Bei dem zweiten der nachfolgend wiedergegebenen Texte handelt es sich um einen Auszug aus einem „Die Schule im Ausland“ überschriebenen Bericht von Al'bert Petrovič Pinkevič (1884-1937), einem führenden Vertreter der sog. Petrograder Gruppe im russischen Volksbildungskommissariat, über eine im Frühjahr 1922 erfolgte Reise nach Finnland, Schweden und Deutschland. Dieser Artikel ist im September-Heft der neu gegründeten und von N. K. Krupskaja redigierten Zweimonatsschrift der Erziehungswissenschaftlichen Sektion des Staatlichen Gelehrtenrates des Volkskommissariats für Bildungswesen der RSFSR „Na put'jach k novoj škole“ (Auf den Wegen zur neuen Schule) erschienen. A. P. Pinkevič, der dem Stalinschen Terror zum Opfer fiel, war Mitglied des Staatlichen Gelehrtenrates und hat sich als Gründer und Leiter von Hochschulen und Forschungseinrichtungen in der RSFSR und als Autor der ersten sowjetischen Lehrbücher für Pädagogikstudenten sowie einiger Untersuchungen zur Geschichte der Pädagogik einen Namen gemacht. Aufgrund seiner guten Kontakte zu Deutschland, wo er sich wiederholt zu Vortragsreisen aufhielt,⁵⁶ war Pinkevič ein gefragter Ansprechpartner für deutsche Pädagogen, die die Sowjetunion besuchten. Hiervon ist besonders Fritz Karsen zu erwähnen, der im Oktober 1930 während seines zweiten Aufenthaltes in der UdSSR durch Vermittlung der „Allunionsgesellschaft für kulturelle Verbindung mit dem Ausland“ („WOKS“) in Moskau von ihm empfangen wurde⁵⁷. Diese Reise sowie der Umstand, dass Karsens Bücher über deutsche Schulversuche einschließlich der FSG Wickersdorf auch auf Russisch erschienen sind⁵⁸ (auffälligerweise nicht in der sowjetischen Hauptstadt, sondern in Leningrad, Pinkevičs damaliger – Ende 1924 – Wirkungsstätte), wurden von der deutschen pädagogischen Historiographie bisher nicht zur Kenntnis genommen.

Der Abschnitt „3. Deutschland“ in Pinkevič's Reisebericht beginnt wie folgt:

„Das für uns gegenwärtig interessanteste Land ist Deutschland. Hier gibt es zahlreiche Theoretiker der Pädagogik und zahlreiche pädagogische Versuche: Die deutsche Lehrerschaft inte-

⁵⁶ König 1967, S. 63.

⁵⁷ Siehe: GARF, 5283-8-82, Bl. 34.

⁵⁸ Karsen, F.: *Sovremennye opytne školy v Germanii* [Die gegenwärtigen Versuchsschulen in Deutschland]. Leningrad 1924; *Novaja škola v Germanii. Sbornik statej pod red. F. Karsena* [Die neue Schule in Deutschland. Ein Sammelband, hrsg. v. F. Karsen]. Moskva-Leningrad 1928.

ressiert sich lebhaft für die Reform des Systems des nationalen Bildungswesens. Es gibt viele verschiedene pädagogische Kongresse, ‚pädagogische Wochen‘ und eine gewaltige Anzahl aller möglichen pädagogischen Publikationen, die den Fragen der Volksbildung gewidmet sind. Zum Studium all dessen, was jetzt in Deutschland vor sich geht, benötigt man Monate und nicht wenige Wochen, wie sie mir zur Verfügung standen. Deshalb wurde vieles von mir nicht ausreichend genug wahrgenommen, vieles erfordert ein gründlicheres Studium. Erwähnt werden muss übrigens, dass ich keinem einzigen deutschen Pädagogen begegnet bin, der annähernd darüber informiert war, was sich gegenwärtig in *ganz* Deutschland tut: in der pädagogischen Theorie, Literatur und Praxis – so viel an allen möglichen Büchern, Broschüren, Zeitschriften und einzelnen Initiativen gibt es. Sogar das Zentrale pädagogische Institut [Zentralinstitut für Erziehung; G.H.] ist bei weitem nicht über alles informiert, was in letzter Zeit erschienen ist.“⁵⁹

Von Wickersdorf war Pinkevič übrigens so beeindruckt, dass er bereits wenig später seinen Sohn Julijan dort aufnehmen ließ.⁶⁰

In seinen zahlreichen systematischen und historischen erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen aus den folgenden Jahren kam Pinkevič, wie Obrázkova und, sich z.T. darauf stützend, Knoch aufgezeigt haben, unter Aufnahme von Šackijs Fragestellungen wiederholt auf Wynekens theoretische Vorstellungen und die Praxis in Wickersdorf zurück.⁶¹ Neben der Broschüre „Grundlegende Probleme der gegenwärtigen Schule. Sechs Vorlesungen über Pädagogik“ (Petrograd 1924), in der Pinkevič die FSG Wickersdorf als „die progressivste deutsche Schule“ bezeichnet, die „bei mir, wie auch bei vielen anderen, die in Deutschland weilten, den besten Eindruck hinterließ“⁶², ist hier vor allem der 1927 (2. Aufl. 1930) in Char'kov erschienene „Kurze Abriss der Geschichte der Pädagogik“⁶³ zu erwähnen, der auch dem zu jener Zeit dort lebenden Makarenko bekannt geworden sein wird. So teilte dieser nicht nur Wynekens Kritik an Schule und Familie, sondern vertrat auch (erstmalig 1932 in dem Artikel „Pädagogen zucken die Achseln“) mit Nachdruck dessen These von der Jugend als einer eigenständigen Lebensphase:

⁵⁹ Pinkevič 1922, S. 105.

⁶⁰ Lt. Wynekens Tagebuch war „Prof. Pinkewitsch (Petersburg [Petrograd])“ am 12.05.1922 in Wickersdorf (Nachlass Wyneken, 210 V). Der Sohn ist im Schülerbuch der FSG unter „Laufende Nr. überhaupt“ 695 (Nr. 132 des Schuljahres) wie folgt registriert: „Tag der Aufnahme: 16. Sept. 22. Des Schülers. Name: Julian Pinkewitsch, Geburts-Tag: 19. Nov., -Jahr: 1908, Geburts-Ort: Kasan, Konfession: orth. Des Vaters. Name: Albert P., Stand: Professor, Wohnort: Petrograd. Der Schüler – ist vorbereitet wo? Annenschule Petr[o]grad, – ist aufgenommen in welche Klasse? III b, – ist abgegangen wann? 17.V. 24, wozu [mit welcher Absicht; G.H.] (keine Angabe). Bemerkung: Geld.“ (Archiv des Landkreises Saalfeld-Rudolstadt, 39, Bl. 24).

⁶¹ Knoch 1987, Bl. 47-61, T 6f.

⁶² Pinkevič 1924, S. 44.

⁶³ Pinkevič 1930.

„[...] unser Kollektiv will auf gar keinen Fall ein Leben führen, dass nur Vorbereitung auf irgendein zukünftiges Leben ist, es will keine ausschließlich pädagogische Erscheinung sein, es will vollberechtigt am gesellschaftlichen Leben teilnehmen wie jedes andere Kollektiv auch.“⁶⁴

3.3 O. A ussems Brief an das Volkskommissariat für Bildungswesen der Ukrainischen SSR (1924)

Bei dem dritten der hier wiedergegebenen Texte handelt es sich um einen maschinenschriftlichen Brief vom 2. April 1924. Dieses Dokument aus dem Zentralen Staatsarchiv für die obersten Organe der Staatsmacht der Ukraine (bis 1992: Zentrales Staatsarchiv für die Oktoberrevolution und den sozialistischen Aufbau der Ukrainischen Sozialistischen Sowjetrepublik) befindet sich in einem Aktenbestand des für allgemein bildende Schulen und Internatseinrichtungen zuständigen Hauptkomitees Sozialerziehung des Volkskommissariats für Bildungswesen der Ukr. SSR, und zwar in „Materialien über die Tätigkeit des Wissenschaftlich-pädagogischen Komitees“, des Leitungsgremiums dieses Hauptkomitees, aus dem Zeitraum Januar 1924 – Januar 1925. In dem Brief berichtet O. Aussem von einem Aufenthalt in der FSG. Der Anlass dafür waren Anfragen besorgter Eltern – Mitarbeiter sowjetischer Dienststellen im Ausland, deren Kinder diese Schule besuchten. In Wickersdorf wurde der Diplomat mit der Bitte der FSG um Abordnung eines Russischlehrers aus der Ukraine konfrontiert. Offenbar mit dem Ziel, diesem Anliegen Nachdruck zu verleihen, hat der Autor des Briefes die Zahl der „sowjetischen Zöglinge“ in der FSG kurzerhand verdreifacht und deren Anteil an der Schülerschaft sogar verzehnfacht.

Zum Russischunterricht in Wickersdorf heißt es in Wynekens Buch (1922), ganz offensichtlich für Leser in der RSFSR:

„Russisch ist neuerdings fakultatives Lehrfach; die zahlreichen russischen Schüler leisten bei Fragen der Aussprache usw. Hilfe.“ „Gern würden wir (!), wenn es uns möglich wäre, anstatt des Englischen wahlfrei das Russische darbieten, das uns aus volkswirtschaftlichen und kulturellen Gründen gleich wichtig erscheint, leider aber erträgt der verhältnismäßig kleine Schülerkreis der Freien Schulgemeinde keine allzu weitgehende Differenzierung, da wir sonst eventuell gezwungen sein würden, für eine ganz kleine Gruppe von Schülern eine eigene Lehrkraft zu halten.“⁶⁵

Aussem beschränkt sich in seinem Schreiben, in dem er dem Char'kover Volkskommissariat die Bitte der FSG vorträgt, im Wesentlichen auf die Vermittlung der Atmosphäre dieser Schule, die sich für ihn als Vertreter eines sich als sozialistisch verstehenden Staates von anderen „bürgerlichen“ Erziehungs- und Bildungseinrichtungen in Deutschland wohltuend unterschied. Auf die in Wickers-

⁶⁴ Makarenko 1976, S. 42.

⁶⁵ Wyneken 1922, S. 66 und S. 72.

dorf gehandhabte Unterrichtspraxis (Erarbeitung von Themen in ihrem systematischen Zusammenhang, weitgehender Verzicht auf Lehrbücher) geht der Autor des Briefes allerdings nur an einer Stelle kurz ein. Die entsprechenden skeptischen Ausführungen über den Mathematikunterricht erlauben jedoch den Schluss, dass der Diplomat mit der damaligen, von einer ausgesprochenen Lehrplan- und Schulbuchfeindschaft geprägten bildungspolitischen Diskussion in den Sowjetrepubliken nicht vertraut war. Dasselbe lässt sich bezüglich der pädagogischen und sozialen Orientierung sowie der Ausstattung anderer Reformschulen in Deutschland sagen, deren Vereinnahmung bzw. Diskreditierung durch die KPD (und, in deren Gefolge, durch sowjetische Pädagogen) sich der Briefschreiber zu eigen macht, wenn er gegenüber seinem Dienstherrn in Char'kov die einzigartige Position von Wickersdorf hervorhebt.

Aussems Besuch erfolgte noch vor dem Weggang Martin Luserkes, der die FSG seit 1910 geleitet hatte – 1925 gründete er mit einigen Kollegen auf Juist bekanntlich eine eigene Schule. Von Luserkes Absicht, sich „sachlich und personell endgültig dem Einfluss Wynekens zu entziehen, da ihm und seinen Freunden eine weitere Zusammenarbeit mit dem offiziell zwar abwesenden, de facto aber stets präsenten ‚Gründer‘⁶⁶ nicht mehr möglich schien“⁶⁷, klingt in Aussems Brief verständlicherweise nichts an – Luserke und dessen Anhänger innerhalb des Lehrerkollegiums waren ganz offensichtlich darauf bedacht, über diesen Konflikt nichts nach außen dringen zu lassen und damit auch den guten Ruf nicht zu gefährden, den Wickersdorf als eine progressive Einrichtung in der UdSSR genoss. Im Gegensatz zu dem Kontakt, den Aussems Amtskollege aus der RSFSR, Z. Grünberg, mit Luserke als dem Leiter der FSG⁶⁸ und mit Wyneken persönlich unterhielt⁶⁹, war die „Inspektionsreise“ des ukrainischen Diplomaten nach Wickersdorf der Forschung bisher nicht bekannt.

⁶⁶ In dem Buch „Wickersdorf“ bezeichnet sich der Autor wiederholt als „der Gründer“ (s. Wyneken 1922, S. 7, 23f., 42, 128, 131).

⁶⁷ Kupffer 1970, S. 135.

⁶⁸ Ein Brief Grünbergs vom 28.11.1921 an Luserke in Verbindung mit dem seinerzeit geplanten Besuch (gemeinsam mit zwei Mitarbeitern) in Wickersdorf ist in der Broschüre zum 75jährigen Jubiläum der FSG „Humanistische Tradition und sozialistische Gegenwart“ (S. 61) im Faksimile wiedergegeben. Dort heißt es u.a.: „Sollte in dieser Zeit [Mitte Dezember; G.H.] schon genügend Schnee liegen, so bitte ich Sie, uns statt eines Wagens lieber einen Schlitten an die Bahn zu schicken.“ Zum Zeitpunkt von K. Knochs Recherchen für ihre Dissertation befand sich dieser Brief noch im Wickersdorfer Schularchiv (s. Knoch 1987, Bl. A 3).

⁶⁹ Die Briefe Grünbergs und seiner Mitarbeiterin Charlotte Weidler an Wyneken befinden sich in dessen Nachlass, Wynekens Briefe an Grünberg, der nach dem 2. Weltkrieg als führendes Mitglied des Jüdischen Antifaschistischen Komitees dem Stalinschen Terror zum Opfer fiel, konnten bisher nicht aufgefunden werden.

In den 1920er Jahren hatte die Ukr. SSR eine eigenständige, vor allem an Mitteleuropa orientierte Kultur- und Bildungspolitik verfolgt. Die erste Adresse für Kontakte zu ausländischen Wissenschaftlern und Institutionen war dabei, wie auch für die RSFSR, Deutschland. Dementsprechend hatte die Außenstelle des – so die wörtliche Übersetzung der Bezeichnung dieses „Ministeriums“ – Volkskommissariats für Bildungswesen der Ukr. SSR, die 1921 zur Pflege der Beziehungen zu Forschungseinrichtungen und Redaktionen von Periodika in Westeuropa sowie zum Ankauf von Literatur und Inventar für Hochschulen und wissenschaftliche Institute gegründet worden war und bis 1930 bestand, ihren Sitz zunächst ebenfalls in Berlin. Im Sommer 1924 war sie jedoch aus wirtschaftlichen Erwägungen nach Prag verlegt worden. Die erste Auslandsreise des Volkskommissars für Bildungswesen der Ukr. SSR, G. F. Grin'ko (Hryn'ko), der als der Begründer der ukrainischen Variante der „Sozialerziehung“ (mit dem Ziel des gemeinsamen Aufwachsens der Kinder in Internatseinrichtungen und nicht in der Familie) gilt, erfolgte im Sommer 1922 bezeichnenderweise nach Deutschland, in die Tschechoslowakei sowie nach Österreich, und in Berlin erschien seit 1923 ein deutschsprachiges Publikationsorgan mit dem Titel: „Die Proletarische Schule. Nachrichtenblatt der Freunde des Erziehungs- und Bildungswesens in der Sowjet-Ukraine“ als „zwanglose Beilage zum ‚Sozialistischen Erzieher‘“, einer Berliner Wochenschrift.

Ein spezielles Interesse von Seiten des Char'kover Volkskommissariats bestand dabei an Kontakten zu wissenschaftlichen sowie zu „fortschrittlichen“ pädagogischen Institutionen und Verbänden in Deutschland. Entsprechend der Gewichtung der beruflich-technischen Bildung in der Ukraine (im Unterschied zur allgemeinen und polytechnischen Bildung in Russland) oblag diese Aufgabe in erster Linie dem Hauptkomitee Berufsbildung des Volkskommissariats für Bildungswesen der Ukr. SSR. So hatte sich das Methodologische Komitee dieses Hauptkomitees am 21. Juli 1924 an die „Ukrainische Bevollmächtigte Vertretung in Berlin“ mit der Bitte gewandt,

„einen engen Kontakt zwischen dem Methodologischen Komitee und entsprechenden Organisationen und Einrichtungen Deutschlands herzustellen, insbesondere dem Zentralinstitut für Erziehung in Berlin, dem ZK des Vereins [gemeint ist: dem Hauptvorstand des Bundes; G.H.] Entschiedener Schulreformer usw. Dieser Kontakt kann seinen Ausdruck finden im Austausch von Druckerzeugnissen und Informationen, einem systematischen Briefwechsel über Fragen der Methodik der schulischen und außerschulischen Arbeit usw.“⁷⁰

Otto Christoforovič Aussem, einem Angehörigen der deutschen Minderheit der Ukrainischen Sowjetrepublik, war die Leitung der von der Forschung bisher weitgehend unbeachtet gebliebenen Außenstelle des Volkskommissariats für

⁷⁰ Cdavo Ukr., 16-1-148, Bl. 34.

Bildungswesen im Dezember 1922 übertragen worden. Das entsprechende Mandat hatte man im Juni 1923 in erweiterter Form erneuert.⁷¹

Handschriftlichen Vermerken auf der ersten Seite des nachfolgend wiedergegebenen Dokuments lässt sich entnehmen, dass Aussems an das Sekretariat des Volkskommissariats gerichteter Brief am „14.IV.24“ dort eingegangen, am 18. d. Mts. zur Bearbeitung an V. A. Arnautov, den Stellvertretenden Vorsitzenden des Hauptkomitees Sozialerziehung, weitergeleitet und die in dem Schreiben angesprochene Frage eines Russischlehrers für Wickersdorf anhand einer von Arnautov eingebrachten Vorlage im Wissenschaftlich-pädagogischen Komitee am „19.IV.24“ erörtert wurde. Auf der besagten Sitzung schlug man zwei Kandidaten (Kraevskij und Johansen [Jogansen]) vor,⁷² die sich jedoch nicht nach Wickersdorf entsenden ließen. Über die letztendliche Entscheidung dieser Frage kann man den Kiever Akten nichts entnehmen. Ein Antwortschreiben an Aussem ist dort auch nicht enthalten.

3.4 O. Kogans Beitrag über Versuchsschulen in Deutschland (1925)

Bei der vierten der hier wiedergegebenen Quellen handelt es sich um einen Auszug aus einem Beitrag über „Zeitgenössische Versuchsschulen in Deutschland“ von O. Kogan, der in Nr. 9/1925 der führenden erziehungswissenschaftlichen Zeitschrift der Ukr. SSR, „Put' prosvěščenija“ (Der Weg der Bildung), erschienen ist. In diesem Publikationsorgan wurde, wie in dem Moskauer Schwesterjournal „Na put'jach k novoj škole“ (Auf den Wegen zur neuen Schule), regelmäßig und ausführlich über aktuelle Entwicklungen der Pädagogik in und außerhalb der Sowjetunion berichtet.

Zu dem Autor des Beitrags über Versuchsschulen in Deutschland ließen sich keine näheren Angaben ermitteln. Dem instruktiven Text liegt, worauf eingangs in einer redaktionellen Fußnote verwiesen wird, „Material zugrunde, das von unserem deutschen Korrespondenten Prof. Adalbert Fogarasi-Fried zugesandt wurde“.⁷³

⁷¹ Ebd., 166-4-1122, Bl. 67.

⁷² Ebd., 166-4-336, Bl. 11.

⁷³ Dabei handelt es sich um den ehemaligen Stellvertretenden Volkskommissar für Bildungswesen der Ungarischen Räterepublik (21. März bis 1. August 1919) Adalbert (ungar. Béla) Fogarasi (1891-1959), einen Philosophen und Lukács-Schüler, der in den 1930er Jahren in die UdSSR emigrierte und nach dem Zweiten Weltkrieg nach Ungarn zurückkehrte. Von Fogarasi erschienen in der betreffenden, später ukrainisierten Zeitschrift („Šljach osvity“) zwei Beiträge zur Schulpolitik der „Ungarischen Kommune“. Fogarasi, A.: Škol'naja reforma Vengerskoj Kommuny [Die Schulreform der Ungarischen Kommune]. In: Put' prosvěščenija (Char'kov), 1925, Nr. 6, S. 175-186; Fogarasi, A.: Osvitnja j škol'na polityka Uhors'koji Radjans'koji Respublyky. (Pereklad z ni-

Einen herausragenden Platz in dem Artikel von O. Kogan nehmen verständlicherweise die Landerziehungsheime ein, darunter neben Wickersdorf die Odenwaldschule. Insgesamt lässt sich sagen, dass die vorgestellten „Versuchsschulen“ zwar knapp, aber doch relativ eingehend porträtiert werden. Das gilt nicht zuletzt für Wickersdorf. Das Besondere dieser Internatsschule, so auch deren Grundlegung in Wynekens theoretischen Vorstellungen, kommt in dem besagten Abschnitt stärker zum Ausdruck als in den Reiseimpressionen von O. Aussem.

Entsprechend der unterschiedlichen Zielsetzung der hier wiedergegebenen vier Zeugnisse aus den Jahren 1922-1925 werden dort jeweils nur einzelne Aspekte des Interesses der sowjetischen Öffentlichkeit an Wyneken und der Freien Schulgemeinde Wickersdorf behandelt. Insgesamt können die Beiträge jedoch eine Vorstellung davon vermitteln, wie man die Praxis dieser reformpädagogischen Einrichtung und die Theorie ihres Gründers in den traditionell an Deutschland orientierten Sowjetrepubliken wahrgenommen hat.

Bei der Übersetzung der Quellen ins Deutsche durch den Autor ⁷⁴ wurde versucht, idiomatische und stilistische Besonderheiten weitgehend beizubehalten. Dasselbe gilt bezüglich Hervorhebungen innerhalb der Texte. Russische Adaptionen von Zitaten und Termini Wynekens in dem Beitrag von Šackij wurden nach Möglichkeit entsprechend dem Original wiederhergestellt. Dabei konstatierte substantielle Abweichungen der Übersetzung von der deutschen Vorlage ⁷⁵ sind in den Anmerkungen notiert.

mec'koju rukopysu) [Die Bildungs- und Schulpolitik der Ungarischen Räterepublik. (Übersetzung aus dem deutschen Manuskript)]. In: Šljach osvity (Charkiv), 1927, Nr. 10, S. 198-204.

⁷⁴ Dem dritten Text liegt eine Arbeitsübersetzung von Eva Seeber (Leipzig) zugrunde. Bezüglich der beiden ersten Texte konnten von Kerstin Knoch angefertigte, in den Anhang ihrer Untersuchung aufgenommene Übersetzungen herangezogen werden. Die in dem vorliegenden Beitrag wiedergegebene Fassung aller Quellen wurde vom Verf. mit E. Günther-Schellheimer diskutiert.

⁷⁵ In den Text der russischen Ausgabe wurden einzelne neuere Entwicklungen einbezogen, vor allem im Schlusswort (Vineken 1922, S. 44-51: Zaključenie). K. Knoch charakterisiert die russische Übersetzung von Wynekens Text allerdings als „inhaltsadäquat“ (Knoch 1987, Bl. T 4).

(1) Vorwort von S. Šackij zur russischen Ausgabe von Wynekens Broschüre „Der Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde“ (März 1922)

Im Frühjahr 1914 hatte ich A. Ferrière in seinem entzückenden Haus in den Bergen bei Lausanne besucht. Beim Abschied sagte er zu mir, von allen Schulen der Welt kenne er nur eine, an der es nichts auszusetzen gäbe – Gustav Wynekens Wickersdorf.⁷⁶ Ich selbst hatte keine Gelegenheit, das Wirken von Wyneken kennen zu lernen. Anstelle der realen Wirklichkeit übergab man mir ein kleines Buch, das seine Ideen beschreibt.⁷⁷

Wyneken ist ein Idealist; er träumt von absoluten Werten; aber zugleich ist er auch ein deutscher Idealist, ein Schüler von Kant und Hegel. Wynekens Gedanken sind deshalb nicht neu. Neu ist sein Versuch, die von ihm vertretenen Ideen, die von der Wirklichkeit weit entfernt sind, im Leben und insbesondere in der Erziehung umzusetzen.

Weder der biologischen Sichtweise auf die Erziehung, für dessen Ahnherrn der Autor Darwin hält (ich verstehe nicht, weshalb er Nietzsche zu den Biologen zählt), noch der individuellen wird er gerecht.⁷⁸ Die Formel „*Diene der Gesellschaft*“ sei ein inhaltsloses Dogma. Der ganze Sinn der Erziehung bestehe darin, zu lehren, dem Geist zu dienen, weil die Menschheit eine kosmische Bedeutung habe; sie sei das Gehirn der Welt – ihr weltweites Los bestehe darin, Weltbewusstsein und Geistesträger zu sein. Diese Idee weise dem Einzelnen eine ewige Aufgabe zu – sie stelle den Menschen dem gestirnten Himmel gegenüber.⁷⁹ Eine solche Weltanschauung verdient, wie Wyneken zu Recht bemerkt, religiös genannt zu werden.

Die Religion Wynekens ist aktiv und mutig. In der Tat, sich im Zentrum der Welt zu erkennen, „durchglüht von dem gewaltigen Gefühl einer kosmischen Verantwortlichkeit“, dazu bedarf es großen Mutes.

Nach Wynekens Meinung ist die Jugend besonders geeignet, diese Weltanschauung zu verstehen. „Sie vermag“, wie der Autor einfühlsam bemerkt, „diese Weltanschauung zu ergreifen mit lauterem Instinkt und wärmem Gefühl, lange ehe sie sie gedanklich rechtfertigen kann.“

Das stimmt. Die Jugend ist für Propaganda außerordentlich empfänglich. Ihr Elan, ihre Offenheit und ihre Begeisterungsfähigkeit haben sie zur Stütze vieler Strömungen gemacht.

Im Sinne der Begründung von Arbeit ist alles andere klar. Nach Wynekens Worten gewährleistet die Schule die Geistesentwicklung der Menschheit. Sie soll alles Wertvolle auf dem Gebiet der geistigen Errungenschaften ihrer Zeit zusammenfassen, das Wesentliche bestimmen, es erläutern

⁷⁶ Diese Aussage ist insofern überraschend, als A. Ferrière, der u.a. bei H. Lietz in Ilsenburg unterrichtet hatte, sich in seinen zahlreichen Publikationen zur *école nouvelle* zwar mehrfach über deutsche Landerziehungsheime und ihre Gründer geäußert hat, nicht jedoch explizit über Wickersdorf und Wyneken.

⁷⁷ Dabei wird es sich um die im September 1913 erschienene Broschüre „Der Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde“ (Wyneken 1913) gehandelt haben, für deren russ. Ausgabe Šackij dieses Vorwort schrieb.

⁷⁸ Wörtlich heißt es im Original: „Der Gedanke der Freien Schulgemeinde stand von Anfang an im Gegensatz zu zwei Zeitströmungen: der biologischen und der individualistischen (!). Unter der biologischen verstehe ich den (von Darwin angeregten, von Nietzsche formulierten) Glauben an das Leben als letzten absoluten Wert.“ (Wyneken 1913, S. 5).

⁷⁹ Im Original: „[...] sie [diese Ethik] stellt ihn [den Einzelnen] unter den gestirnten Himmel und lässt ihn das Sittengesetz empfinden als den großen Willen und das letzte Sollen des ganzen Kosmos.“ (Ebd., S. 7)

und aus der Vielfalt, dem Durcheinander und den Wirren der gesellschaftlichen Wirklichkeit ein Ganzes schaffen.

Demzufolge ist es möglich, sich das Beste der Gegenwart klar und deutlich vorzustellen. Dieses Beste ist das einheitliche Menschheitsbewusstsein. Es wird durch die geistige Kultur ausgedrückt. Die Schule soll die heranwachsende Generation in diese Kultur einführen, die unvergänglich und groß ist. Sicher trifft es zu, dass der Schule als Erziehungsmittel in unserem wirklichen Leben kein angemessener Platz zukommt. Und Wyneken entzieht der Familie die Erziehung. Aber auch dem Staat und erst recht einzelnen gesellschaftlichen Gruppen. „Die Schule ist aufgerufen, der gesamten Menschheit zu dienen.“⁸⁰

Dieser Art ist der deduktive Gedankengang Wynekens. Träger seiner Ideen sollen *jene im neuen Sinne religiösen* Menschen sein, die ihre Berufung spüren – sie sollen sich zu einem heiligen Bund vereinen und die Schule von innen her erneuern. Sie können einen unbestechlichen, standhaften und sogar zu Entbehrungen bereiten Bund gründen.

Der neue Kreis, der mit dem ersten zu einem geschlossenen Ganzen zusammenfließt, geht von der Jugend als dem Objekt der Erziehung aus. Wahrscheinlich spürt der Leser die gewisse Kühle, mit der ich die Deduktion der Ideen Wynekens beschreibe. Sein Menschengeschlecht, sein Weltgeist berühren mich wenig. Seine Rhetorik und sein Pathos kommen mir unnatürlich vor. Aber das ist eine Ebene des Glaubens, wo es sich schwer streiten lässt.

Wie viel leidenschaftlicher und lebensnaher ist der Gedanke Wynekens, wenn er von der Jugend spricht. Ich kann nur nicht der Idee der Überlegenheit und Vollkommenheit der Jugend gegenüber den Erwachsenen zustimmen. Jedoch zutiefst richtig ist die Einschätzung der Eigenständigkeit des jugendlichen Lebens. Leidenschaftlich drücke ich Wyneken die Hand für den folgenden eindeutigen Halbsatz: Jedwede Erziehung ist genau genommen die Organisation des jugendlichen Lebens, das mit etwa 14-15 Jahren beginnt. Letzteres setze ich in Klammern – damit bin ich nicht einverstanden. Oh, wenn Wyneken das doch über die gesamte Kindheit und Jugend sagen würde!

Im folgenden gehen seine Gedanken in zwei Richtungen: Einerseits setzt er seine Deduktion fort – da gibt es Pathos, erhabenen Geist, Verslossenheit, hartes Dienen, Disziplin sowie die Lehrer als die Geistesträger, als ein gewisser Ritterorden in der Art von Wagners heiligem Gral. Und vor unseren Augen entsteht das Bild jener heilig wirkenden Erziehung. Doch dahinter spürt man auch Selbstgefälligkeit und Auserwähltheit sowie die Scheinheiligkeit einer Kaste, der man sich selbst nicht bewusst wird.

Aber daneben, gleich daneben – wirkliches Feingefühl, ein aufmerksames Verhältnis zu Jugend, Schönheit und Liebe! Diese beiden Seiten wechseln so in Wynekens Darstellung, als habe man es mit zwei verschiedenen Personen zu tun.

Wie schön er von der Kameradschaft der Lehrer spricht, von den Pflichten und Rechten der Jugend, von der Schule als dem eigenen Heim für die Jugend und von deren Teilnahme an der vollwertigen kulturellen Arbeit der Schulgemeinde. Ebenso schön ist auch seine Anerkennung der Koedukation. Aber dann spricht er von einer Kaste, einem Mönchsorden und von „Gefolgschaft“, in der er den Lehrer als Propheten, die Ekstase der Schüler und schließlich eine nicht sehr gesunde Atmosphäre sieht.

⁸⁰ Vgl. die Rückübersetzung dieser Textstelle aus der russischen Ausgabe – „Die Schule gehört nicht dem Staat und noch weniger einzelnen gesellschaftlichen Gruppen, sondern der gesamten Menschheit; sie ist aufgerufen, ihr zu dienen.“ (Vineken 1922, S. 29) – mit dem Original: „Sie [die Schule] ist kein Organ des Staates, noch weniger natürlich irgendwelcher gesellschaftlicher Gruppierungen, sondern durch sie spricht die ideelle Menschheit selbst.“ (Wyneken 1913, S. 9).

Einen gewaltigen Stellenwert misst Wyneken der Kunst bei. Das ist zutiefst wahrhaftig und in der gegenwärtigen Pädagogik generell unzureichend durchdacht. Doch erneut sieht man bei ihm einen Dienst an der Kunst, der heiligen Kunst, der reinsten Kunst von Bach und Bruckner. Man spürt keine Freude, kein Spiel, keine Freiheit, wie auch keinen Pulsschlag, keine Muskeln, keinen Schweiß und kein unbekümmertes Lachen dieser Jugend, die Wyneken so hoch platzierte, um dann den Propheten und Geisterseher – den Dienst an einer höheren Idee, das Eindringen in das höchste Reich des Geistes – noch höher zu platzieren.

Einen gewaltigen Stellenwert misst Wyneken den Verbindungen, den richtungsweisenden Verbindungen der Schulgemeinde mit einer Massenbewegung der Jugend bei, der erst kürzlich entstandenen Organisationsform des „Wandervogels“. Er meint, dieser gründe sich zwar auf zutiefst wahren Absichten, sei aber unzureichend ausgebildet und wohl auch zu anspruchsvoll. Doch Wynekens Idee ist klar und verlockend – ein geistiges Zentrum des Lebens der deutschen Jugend (und später auch der Jugend der Welt) zu finden, einen Jugendgral zu schaffen, einen Ritterorden, der seinen Geist in der Schulgemeinde festigt und sich an die Spitze der gesamten Jugendbewegung stellt. Wyneken sah sich wegen seiner Tätigkeit ernsthaften Verfolgungen ausgesetzt. Aufgrund seiner leidenschaftlichen Erklärungen über die hohe Mission der Jugend kam er vor Gericht. Man beschuldigte ihn der Verführung der Jugend.⁸¹ In einem Brief von ihm, der vor einem halben Jahr in Russland eintraf, bittet er sogar darum, einige Mitarbeiter hier unterzubringen, da sie in Deutschland keine Anstellung finden. Sein Einfluss auf die Jugend gilt als gefährlich. Bereits im Jahr 1913 war er gegen Militarismus und Chauvinismus aufgetreten.⁸² Seine Einstellung zum Staat, zur gegenwärtigen Gesellschaft und zur Schule ist aufrichtig und scharf ablehnend.

Und dennoch, wenn ich meine eigene Einstellung zu den Ideen und zur Arbeit Wynekens zusammenfasse, könnte man sagen: Sein Idealismus, sein Hegelianismus lässt sich mit seiner ungestümen Natur nicht vereinbaren. Er verfügt über einen echten pädagogischen Instinkt. Er hat zutiefst recht, wenn er von der Jugend spricht, aber bei ihm spürt man die Kinder nicht; seine Ideen sind hochfliegend und weitreichend, aber diese Ideen sind einseitig; er empfindet nicht das Pulsieren des einfachen Lebens, in seiner Pädagogik gibt es viel Erhabenes, Bacchantisches (in dieser Beziehung erinnert er an Fröbel), aber wenig Lebendiges, kaum Illusionen und wenig Aufbruchsstimmung im Werden der Heranwachsenden und Jugendlichen. Er kann wohl Funken versprühen, ob er aber die Flamme am Brennen halten kann, bezweifle ich. Die Abhängigkeit der Schule von reichen Leuten und Wohltätern⁸³ führte bei ihm zu einer großen Isolation und einer aristokratischen Haltung.

⁸¹ Am 30.08.1921 war Wyneken vom Rudolstädter Landgericht wegen Verstoßes gegen § 174 StGB zu einem Jahr Gefängnis verurteilt worden. Dieses in einer Revisionsverhandlung im Oktober 1922 bestätigte, aber nicht vollstreckte Urteil wurde bald darauf von der Thüringer Regierung aufgehoben (s. Kupffer 1970, S. 131; Maasen 1995, S. 127-195). Wie aus Grünbergs Brief an Wyneken vom 11.04.1922 hervorgeht, hatte dieser nach dem Urteilsspruch ernsthaft erwogen, „nach Russland“ überzusiedeln (Nachlass Wyneken, 183).

⁸² Damit ist Wynekens Auftritt auf dem Ersten Freideutschen Jugendtag auf dem Hohen Meißner im Oktober 1913 gemeint. Statt vom Hohen Meißner im Hessischen ist in der russischen Übersetzung der Broschüre übrigens von den „Bergen des Harz“ (!) als Ort dieses historischen Ereignisses die Rede (s. Vineken 1922, S. 44), wodurch der sowjetischen Bildungsgeschichtsschreibung eine unzutreffende Vorstellung von der Topographie der deutschen Jugendbewegung vermittelt wurde.

⁸³ In „Wickersdorf“ heißt es dazu: „Die Schüler der Freien Schulgemeinde sind zum größeren Teil Kinder reicher oder sehr wohlhabender Eltern [...]“ (Wyneken 1922, S. 30).

Mit einem Wort, Wyneken ist es trotz all seiner Reinheit und Aufrichtigkeit nicht gelungen, sich mit dem einfachen, unterdrückten und um seine Freiheit kämpfenden Leben zu verbinden. Er ist edelmütig, erhaben, streng und von deutschem Geist erfüllt. Aber seine Pädagogik strahlt keine Wärme aus, und sie ist schwer zugänglich. Und die Aufgabe, mithilfe eines Schulgrals die Welt zu verändern, ist unreal.

Auf jeden Fall ist sein Enthusiasmus in seiner Art einmalig, und diese seine Botschaft an die Jugend zu lesen, ist ein großer Genuss. Pädagogen vom Scheitel bis zur Sohle – so etwas ist äußerst selten.

S. Šackij

(Šackij, S.: Predislovie. In: Vineken, G.: Krug idej Svobodnoj škol'noj obščiny. Perevod s nemeckogo N. Kiričenko. Moskva 1922, S. 3-8)

(2) Auszug aus dem Artikel „Die Schule im Ausland. (Vorläufige Mitteilung über eine Reise nach Finnland, Schweden und Deutschland)“ von A. Pinkevič (September 1922)

[...]

In *Wickersdorf*, wo sich die von Wyneken gegründete Schule befindet, verbrachte ich genügend Zeit, um sie und ihren Alltag kennen zu lernen. Zweifellos ist diese Schule von großem schöpferischen Interesse, aber sofort empfindet man einen gewissen inneren Widerspruch, der in der Natur dieser Schule selbst begründet ist. Es sind das zwei entscheidende Widersprüche. Erstens: Organisiert von hervorragenden Pädagogen, die entsprechend ihrer sozialen Lage Proletarier sind, steht diese Schule vorzugsweise Kindern der Bourgeoisie offen, weil das Schulgeld notgedrungen sehr hoch ist – vom Staat bekommt die Wickersdorfer Schule nichts. Zweitens: Dazu aufgerufen, die Schule zu reformieren und neue Menschen zu schaffen, zieht sich die Schule aus dem Leben in die Berge, in den Wald zurück, wo die Schüler von der ganzen übrigen Welt abgeschnitten sind. Außer den Schulgebäuden gibt es in Wickersdorf nur noch ein Dutzend Bauernhöfe. Selbstverständlich erübrigt es sich da, von einer unmittelbaren Verbindung mit der Kultur einer Großstadt zu sprechen. Vielleicht ist sie [die Schule; G.H.] mit der landwirtschaftlichen Kultur verbunden? Auch das nicht. Wickersdorf ist eine freie Schulgemeinde, die eine Art Rittertum kultiviert hat, einen abstrakt „guten“ Menschen, der seiner „Kommune“ wie einer Familie ergeben ist, aber er ist kein Kämpfer und Erbauer eines modernen Lebens. Natürlich, im Vergleich zur staatlichen deutschen Schule ist Wickersdorf ein Ideal: Die hervorragenden Beziehungen innerhalb der Kommune, die für ihre Sache begeisterten Lehrer, der tatkräftige und kluge faktische Leiter Dr. Luserke, der hoch gebildete und talentierte Gustav Wyneken – all dies bedingt, dass die Schule im gegenwärtigen Deutschland, ungeachtet der Knappheit ihrer Mittel und einer schwachen Organisation des Unterrichts, einen guten Ruf hat. Und dennoch ist das keine typische Schule eines zukünftigen Staates, das ist keine Schule der Zukunft⁸⁴.

[...]

(Pinkevič, A.: Škola za-granicej. [Predvaritel'noe soobščenie o poezdke v Finljandiju, Šveciju i Germaniju]. In: Na put'jach k novoj škole (Moskva). 1922, Nr. 2, S. 101-108, hier: S. 107f.)

⁸⁴ Als „Schule der Zukunft“ hatte Wyneken Wickersdorf wiederholt bezeichnet.

(3) Brief des Bevollmächtigten Auslandsvertreters des Volkskommissariats für Bildungswesen der Ukr. SSR, O. Aussem, vom 2. April 1924

Zakordonyj
povnovažnyj predstavnyk
Narkomosvity U.S.S.R.

Bevollmächtigter Auslandsvertreter
des Volksbildungskommissariats der
Ukrainischen Sozialist. Räte-Republik

Berlin SW 68, den 2. April 1924
Lindenstr. 23, IV, Z. 425
Fernruf: Dönhoff 6890 Apparat 149

Nr. 1630.

Bei Antwort abgeben

AN DAS VOLKSKOMMISSARIAT FÜR BILDUNGSWESEN DER UKR. S.S.R.

(via Sekretariat) C h a r 'k o v

Wynekens Buch über seine Freie Schulgemeinde in Wickersdorf (Thüringen) wird Ihnen wahrscheinlich schon bekannt sein, da es bereits 1922 erschienen ist.

Dieses Buch wurde im Auftrag und auf Kosten des Volkskommissariats für Bildungswesen der RSFSR veröffentlicht und ist, soviel ich weiß, auch in Moskau auf Russisch erschienen.⁸⁵

Dieser Umstand spielte im Schicksal der Wickersdorfer Schule eine besondere Rolle. Einerseits tendierten ihre Leiter dazu, sich als Vertreter sowjetischer Vorstellungen von der Schule zu verstehen. Und andererseits sahen auch die sowjetischen Bediensteten im Erscheinen dieses Buchs eine sowjetische Empfehlung jener Schule. Gegenwärtig werden dort fast 30 Kinder von Bediensteten sowjetischer Behörden aus verschiedenen Ländern Westeuropas unterrichtet und erzogen. D.h., die russischen Kinder stellen 25% der Gesamtzahl der Zöglinge.⁸⁶

Die Schule ist neunjährig. Die Jungen und Mädchen schließen sie mit dem Reifezeugnis einer deutschen staatlichen Realschule ab.⁸⁷ Viele russische Kinder besuchen diese Schule bereits seit einigen Jahren.⁸⁸ Ihre Eltern sind natürlich darüber beunruhigt, dass die Kinder die russische Sprache vergessen und gewissermaßen ihrer russischen Seele entfremdet werden.

⁸⁵ Hier bezieht sich Aussem offensichtlich auf Wynekens Aussage im Vorwort zu „Wickersdorf“.

⁸⁶ Wie aus dem Schülerbuch hervorgeht, gab es in Wickersdorf zum Zeitpunkt von Aussems Besuch (März 1924) lediglich zehn sowjetische Schüler, davon acht Kinder von Bediensteten sowjetischer Behörden im Ausland – drei aus der Ukraine und sieben aus Russland (lfd. Nr. 651, 681, 692, 695, 722, 723, 737, 770, 776, 777; s. Archiv des Landkreises Saalfeld-Rudolstadt, 39, Bl. 22-26). Bei einer Gesamtzahl von 402 Schülern waren das nicht 25, sondern nur 2,5 Prozent.

⁸⁷ Damit ist die Oberrealschule gemeint (s. Wyneken 1922, S. 8). Mit Blick auf die Leser in Sowjetrussland hatte Wyneken formuliert: „Seiner Schulorganisation nach ist Wickersdorf eine ‚höhere Lehranstalt‘, also eine neunklassige Schule, die die Kinder im vierten Schuljahr aufnimmt und nach bestandener Prüfung mit dem Zeugnis der ‚Reife‘ für das Studium an der Universität oder Technischen Hochschule entlässt.“ (Wyneken 1922, S. 8).

⁸⁸ Auch diese Angabe entspricht nicht den Tatsachen. Lt. Schülerbuch waren die sowjetischen Kinder in der Regel ein Jahr, ausnahmsweise zwei Jahre lang in Wickersdorf.

Häufige Gespräche dieser Art und wiederholte Appelle veranlassten mich, dort hinzufahren, um mich an Ort und Stelle mit dem Stand der Dinge vertraut zu machen.

Das meiste von dem, was in dem Buch beschrieben wird, entspricht den Tatsachen. Der Kaserenhof von der alten Schule ist spurlos verschwunden. Die gegenseitigen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern beruhen auf der Basis völliger Gleichberechtigung und Kameradschaftlichkeit. Auf den Vollversammlungen und den sog. Abendgesprächen werden die Kinder an die Erörterung aller Fragen herangeführt, die in den Bereich der Interessen der Schule gehören. Aber damit endet auch schon all das Neue an Wickersdorf. Sogar die berühmten „Kameradschaften“⁸⁹, auf die Wickersdorf so stolz ist und in denen Kinder verschiedenen Alters am Mittagstisch und in der Freizeit in freier Entscheidung jeweils um einen Lehrer vereint sind – diese Kameradschaften bringen in das Leben der Schule ein ungesundes Element der Rührseligkeit.

Es trifft zu, dass dem Sport, der Musik, ganz allgemein der physischen Entwicklung der Kinder besondere Aufmerksamkeit gilt. Es trifft auch zu, dass die Kameradschaften mit ihrem Lehrer an der Spitze das Fuhrwerk anspannen und zum Holzholen in den Wald fahren. Aber das verleiht der Schule natürlich noch nicht den Charakter einer Arbeitsschule⁹⁰. Um so mehr, als der Gemüsegarten fast lächerlich klein ist; in einem höheren Ansehen steht bei den Kindern das Tischlerhandwerk, doch einigermaßen ausgestattet ist nur die Buchbinderei.

Die oft wiederholten Worte „spartanische Strenge“ und „deutscher Idealismus“ entsprechen nicht den Tatsachen.

Gravierende Unzulänglichkeiten von Wickersdorf sind: 1) die Notwendigkeit, den Anforderungen des staatlichen Reifezeugnisses zu entsprechen;⁹¹ 2) das hohe Schulgeld, das es allein städtischen Kaufleuten, denen Sparta und Deutscher Geist fremd sind,⁹² ermöglicht, ihre Kinder dorthin zu

⁸⁹ Hier und im weiteren wird im russischen Original das deutsche Wort „kameradschaften“ (in kyrillischer Transkription) beibehalten.

⁹⁰ Arbeitsschule (trudovaja škola). Damit ist die frühsovjetskische allgemein bildende Schule mit produktiver, „gesellschaftlich notwendiger“ Arbeit gemeint.

⁹¹ „Die Wickersdorfer Schüler machen ihre Abschlussprüfung (Reifeprüfung) in einer staatlichen Schule und sind dadurch, besonders für die letzten Schuljahre, stark an das Pensum der staatlichen Schule gebunden.“ (Wyneken 1922, S. 9). 1923 hatte die FSG jedoch das Recht der eigenen Reifeprüfung erhalten (s. Kupffer 1970, S. 138). Das erste Abitur in Wickersdorf wurde am 06.03.j.Js. abgenommen (s. Archiv des Landkreises Saalfeld-Rudolstadt, 39, Bl. 24).

⁹² Anspielung auf den von Wyneken benannten „ziemlich großen und in letzter Zeit beständig zunehmenden Anteil der jüdischen Rasse am Bestand der Schülerschaft“. In diesem Zusammenhang heißt es in dem Buch „Wickersdorf“ in äußerst problematischer Weise weiter, man habe „den Eindruck, dass das häusliche Milieu des jüdischen Kaufmanns für den straffen, spartanischen und idealistischen Zug der Wickersdorfer Erziehung keine günstigen Voraussetzung schafft“ (Wyneken 1922, S. 33). Das standardisierte „Schülerbuch“ der FSG aus einem Elberfelder Formular-Verlag enthält bei den weitaus meisten Schülern auch Angaben zur Konfession. Neben christlichen Bekenntnissen sowie „moh.“ und „konfuz.“ finden sich dort auch die Eintragungen „mos.“, „isr.“, „jüd.“, außerdem „diss.“ sowie „freir.“ Bezüglich des hier relevanten Zeitraums Januar 1919 bis März 1924 waren von insgesamt 311 neu eingetretenen Wickersdorfer Schülern 73 mosaischen/israelitischen/jüdischen Glaubens. Wenn man zudem annimmt, dass sich auch unter den 33 „Dissidenten“ (Ausgetretenen) und „Freireligiösen“ zahlreiche Kinder und Jugendliche jüdischer Herkunft befanden, ergibt sich ein „Anteil der jüdischen Rasse am Bestand der Schülerschaft“ (Zitat Wyneken) von ca. 25 bis 30 Prozent.

schicken; 3) die Armut der Schule und ihre Abgeschlossenheit (auf einem hohen Berg, wo sogar Ackerbau unmöglich ist).

Was die Unterrichtsmethoden betrifft, so bin ich aufgrund der Kürze meines Besuchs nicht in der Lage, diese zu beurteilen. Charakteristisch ist jedoch ein Eingeständnis, das mir vom Direktor und Mathematiklehrer Luserke⁹³ persönlich gemacht wurde⁹⁴ (Wyneken selbst ist bereits nicht mehr da). Er brüstete sich mir gegenüber damit, dass sowohl er selbst als auch seine Schüler die Mathematiklehrbücher fast nicht benutzen. Auf meine Frage, wie er dann den Unterricht gestalte, erklärte er, die Schüler hätten Hefte, in denen sie jede Stunde festhalten, so dass sie am Ende des Schuljahres in ihrem Heft alles, was durchgenommen wurde, zusammenhaben.⁹⁵

Nicht umsonst hat auch Wyneken in seinem Buch nicht nur einmal bedauert, dass die meisten Schüler nicht mehr als 2-3 Jahre in Wickersdorf bleiben, da sich der unter den Kindern städtischer Kaufleute herrschende Geist mit den Wickersdorfer Ideen der sozialen Gleichheit und der Achtung vor der Arbeit (und nicht vor dem Geldbeutel) schlecht verträgt.

Doch ungeachtet all dieser Halbheiten der Wickersdorfer Reformschule⁹⁶, auf welche die deutschen Kommunisten sarkastisch verweisen, ist die Anziehungskraft dieser Schule auf die sowjetischen Bediensteten völlig verständlich. Trotz allem ist es das Allerbeste von dem, was hier existiert. Zumindest gibt es in Wickersdorf keinen Kaiser, keinen Gott und keine Kaserne⁹⁷, aber eine gesunde körperliche Erziehung, und über Arbeit und soziale Solidarität wird zumindest gesprochen. Und es gibt einen freundschaftlichen Umgang mit den Kindern. Der Einwand der deutschen Kommunisten, dass es ungeachtet dessen einzelne Schulen wie die Neuköllner in Berlin oder die Hamburger gibt, wo die Kommunisten dominieren und die Kinder ausnahmslos Proletarier sind,⁹⁸ lässt sich leicht durch den Hinweis darauf widerlegen, dass dies 1. nur Grundschulen sind und es in diesen Schulen 2. nicht einmal genug Tinte und Kreide gibt und, was das Wichtigste ist, die meisten Kinder derart ausgemergelt sind, dass ein Unterricht fast unmöglich ist, und das einzige, was bleibt, der gute

⁹³ Im Original ist der Name des Schulleiters irrtümlich mit „Luserko“ (Lüserko) wiedergegeben.

⁹⁴ Eine in der maschinenschriftlichen Fassung des Briefes befindliche Textlücke wurde von dessen Autor handschriftlich wie hier zitiert geschlossen: „Charakteristisch ist jedoch ein Eingeständnis, das ... gemacht wurde“.

⁹⁵ In dem Buch „Wickersdorf“ wird der Mathematikunterricht als der in der FSG „am weitesten entwickelte“ Unterricht bezeichnet, der sich „von dem modernen mathematischen Schulunterricht“ „vor allem durch eine aus dem Wesen der Schule gewonnene Zielsetzung“ und eine sich daraus ergebende „bedeutende Einschränkung des Lehrstoffes“ unterscheide. In einer Anmerkung dazu heißt es: „Die nachfolgende Darlegung des Mathematikunterrichts stammt von Luserke.“ (Wyneken 1922, S. 65)

⁹⁶ Im Original: „reformšule“.

⁹⁷ Im Original: „ni carja, ni boga, ni kazarmi“.

⁹⁸ Damit sind die achtjährigen sog. Gemeinschaftsschulen in Berlin-Neukölln und Hamburg gemeint. Über letztere hatte Krupskaja – auf der Grundlage eines in der Zeitschrift „Das werdende Zeitalter“ (H. 2/1922) erschienenen Berichts – einen Artikel publiziert: Gamburgskie opytnye školy (Die Hamburger Versuchsschulen). In: Na putjach k novoj škole (Moskva), 1922, Nr. 2, S. 109f. Auch Pinkevič unterstreicht in seinem bereits zitierten Reisebericht in derselben Zeitschriftennummer (S. 106), dass in Deutschland „die Kommunisten [...] lediglich auf eine der Hamburger Versuchsschulen und eine der Neuköllner Schulen in Berlin entscheidenden Einfluss haben“.

Wille des kommunistischen Lehrers ist. Wir wissen doch allzu gut, wie es bei uns in den Hungerjahren⁹⁹ mit dem Unterricht bestellt war.

Deshalb meine ich, dass die Wickersdorfer Schule, umso mehr, als man sie den sowjetischen Kindern im Ausland empfehlen kann, unsere Unterstützung verdient. Hier komme ich auf die Frage nach einem russischen Lehrer zurück. Der Direktor der Schule, Luserke, erklärte mir gegenüber, dass er nicht nur gern bereit sei, dem Wunsch der Russen nach einem russischen Lehrer entgegenzukommen, sondern auch froh wäre, wenn den deutschen Kindern die Möglichkeit geboten würde, auf Wunsch die russische Sprache anstatt der französischen oder englischen zu erlernen. Aber die Schule kann sich nicht den Luxus leisten, einen speziellen Russischlehrer einzustellen. Dies wäre möglich, wenn man einen Lehrer fände, der beide Sprachen gleichermaßen beherrscht und somit neben Russisch noch ein weiteres Fach unterrichten kann und zudem auch befähigt ist, sich die Besonderheiten des Systems und des Geistes von Wickersdorf¹⁰⁰ zu eigen zu machen. Darüber habe er, Luserke, an Gen. Lunačarskij geschrieben, aber keine Antwort erhalten.¹⁰¹

Ein solcher Lehrer lässt sich in Deutschland natürlich nicht finden. Das kann nur ein Lehrer sein, der Deutscher ist und lange genug in Russland gelebt hat. Wie wäre es, wenn eure Berufsbildung¹⁰² (oder die Deutsche Sektion¹⁰³) sich von irgendeinem, ihr aus der Hinterlassenschaft des zaristischen Gymnasiums zugefallenen Lehrer trennen möchte? Dann könnte dieser Lehrer nach der Lektüre des beiliegenden Buches¹⁰⁴ direkt oder durch meine Vermittlung mit Wickersdorf brieflich in Verbindung treten.

Der sowjetischen Auslandskolonie, die es so schwer hat, ihre Kinder unterrichten zu lassen, würde damit ein großer Dienst erwiesen.

(Stempel)

[Unterschrift] O. Aussem

Anlage: Einschreibe-Päckchen

Wynekens Buch über Wickersdorf

(CDAVO Ukr., 166-4-851, Bl. 234-237)

⁹⁹ Gemeint ist die große Hungersnot an der Wolga und in einigen Gouvernements der Ukraine 1920/21.

¹⁰⁰ Zum „Geist Wickersdorfs“ bzw. „Wickersdorfer Geist“ heißt es bei Wyneken: „Es gibt in Wickersdorf eine geheiligte Tradition von einer Würde und einer Autorität, als bestände die Freie Schulgemeinde schon ebenso viele Jahrhunderte, als sie Jahre zählt; eine Tradition, die bis jetzt immer wieder ihre zeitweiligen Verdunkelungen siegreich durchbrochen hat. Eine Tradition nicht von unverbrüchlich festzuhaltenden Äußerlichkeiten, sondern von einer bestimmten geistigen Haltung, von einem zu behauptenden geistigen Niveau, und damit verbunden eine Gewappnetheit gegen geistige Moden und Epidemien, gegen Schlagwörter und Parteien. Schon die Stärke dieser Tradition ist ein einzigartiges Phänomen.“ (Wyneken 1922, S. 14; s. auch: S. 21).

¹⁰¹ A. V. Lunačarskij – Volkskommissar für Bildungswesen der RSFSR. Der erwähnte Brief ließ sich in den Akten dieses Kommissariats im GARF nicht ermitteln.

¹⁰² Damit ist das bereits erwähnte Hauptkomitee Berufsbildung (Glavprofobr) des Volkskommissariats für Bildungswesen der Ukr. SSR gemeint.

¹⁰³ Als Deutsche Sektion (Nemsekcija) wurde die nationale deutsche Gruppierung in den Reihen der Allrussischen Kommunistischen Partei (Bolschewiki) bezeichnet. Hier ist jedoch das Deutsche Amt des Rates der Nationalen Minderheiten (Nemeckoe *bjuro* Soveta nacional'nych men'sinstv) des Volkskommissariats für Bildungswesen der Ukr. SSR gemeint.

¹⁰⁴ Aus einer der Randbemerkungen auf der 1. Seite des hier wiedergegebenen Briefes geht hervor, dass Wynekens Buch an die Bibliothek des Volkskommissariats weitergegeben wurde.

(4) Auszug aus dem Artikel „Zeitgenössische Versuchsschulen in Deutschland“ von O. Kogan (September 1925)

Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf, eine Schöpfung des Pädagogen und Denkers Wyneken, ist ein lebendiger sozialer Organismus, der von einer bestimmten Ideologie und dem hohen Stil jenes philosophischen Systems durchdrungen ist, welche die Werke dieses Pädagogen widerspiegeln, der den Sinn des Jugendlebens in dessen Dienst am *Geist*, in der Schaffung einer Kultur sah. Die Wickersdorfer Schulgemeinde zeichnet sich durch ihre Isoliertheit, ihre Abgeschiedenheit von der äußeren Welt und ein zutiefst idealistisches Herangehen an die Erscheinungen des Lebens aus. Die Hauptform des Lebens in Wickersdorf ist die *Schulgemeinde*, die weniger auf äußeren Attributen gegründet ist als vielmehr auf innerem Vertrauen und Einverständnis (die Erwachsenen und die Kinder verfügen hier noch nicht über identische Rechte). Die *Kunst* durchdringt das ganze Leben der Gemeinde, das ästhetische Element nimmt hier einen besonderen Stellenwert ein; zugleich zeichnet sich diese Schule durch die Einfachheit aller äußeren Formen des Lebens aus (der Unterbringung, der Ausschmückung usw.). Der Tag der Kinder beginnt mit Musik und endet mit Gesprächen, Vorträgen und Musik; eine große Rolle spielen die Theateraufführungen. Anstelle familiärer Gruppierungen sehen wir hier *kameradschaftliche Zirkel*, welche die Schüler und ihren Lehrer vereinen; die Leiter erachten es bereits nicht mehr für erforderlich, familiäre Formen zu kopieren, und verhalten sich dabei zur Familie bei weitem nicht so pietätvoll, wie sich das bei anderen Pädagogen beobachten lässt. Insgesamt verstehen sie die Schulgemeinde als einen freien Organismus, der keinerlei Vormundschaft bedarf – von daher ihre Ablehnung der Forderungen des Staates gegenüber der Schule wie auch des Bestrebens der Kirche und der politischen Parteien, Einfluss auf das schulische Leben zu nehmen.

In der Wickersdorfer Gemeinde gibt es sowohl Jungen als auch Mädchen, die die gleichen Rechte genießen, aber in verschiedenen Gebäuden wohnen und praktisch nicht in gleicher Weise in das gemeinschaftliche Leben eingebunden sind, obwohl sie auch untereinander kameradschaftliche Beziehungen pflegen. Man muss auch die innigen starken Verbindungen hervorheben, die zwischen den Lehrern und den Kindern auf der Grundlage ihres von einem erhabenen Gefühl durchdrungenen Lebens entstehen, Verbindungen, die diese Schule ganz besonders auszeichnen.

(Kogan, O.: *Sovremennye opytnye školy v Germanii*. In: *Put' prosveščenijsa. Pedagogičeskij žurnal* (Char'kov). 1925, Nr. 9 (29) [41], S. 141-154, hier: S. 147f.).

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

AdJB (Archiv der deutschen Jugendbewegung), Witzenhausen. Nachlass Wyneken.

Archiv des Landkreises Saalfeld-Rudolstadt, Saalfeld.

BBF/DIPF/Archiv (Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen

Instituts für Internationale Pädagogische Forschung), Berlin.

CDAVO Ukr. (Zentrales Staatsarchiv für die obersten Organe der Staatsmacht der Ukraine), Kiev.

GARF (Staatsarchiv der Russischen Föderation), Moskau.

Gedruckte Quellen

Geißler 1994 = Dokumente und Materialien zu den deutsch-sowjetischen Beziehungen auf bildungspolitischem und pädagogischem Gebiet 1917 bis 1933. Ausgewählt, eingeleitet u. erläutert v. G. Geißler. Berlin/DDR 1984.

- Kogan, O.: Sovremennye opytne školy v Germanii. In: Put' prosveščeniya. Pedagogičeskij žurnal (Char'kov). 1925, Nr. 9 (29) [41], S. 141-154.
- Leithold 1967 = Einige Dokumente zur Entwicklung deutsch-sowjetischer Kontakte auf dem Gebiet der Pädagogik in den Jahren nach der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution. Ausgewählt, übersetzt u. erläutert v. Christa Leithold. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte. Berlin/DDR 7 (1967), S. 235-248.
- Makarenko, A.: Gesammelte Werke. Marburger Ausgabe. Bd.7, Ravensburg 1976.
- Makarenko-Pädagogik in Selbst- und Fremdzeugnissen. Bd.1: Von Triby nach Kovalevka. Die Gorkij-Kolonie 1920-1924. Hg. v. S. C. Weitz, A. A. Frolov, L. R. Spiegel-Weitz. Marburg 1995.
- Pinkevič, A.: Škola za-granicej. (Predvanitel'noe soobščenie o poezdke v Finljandiju, Šveciju i Germaniju). In: Na put'jach k novoj škole (Moskva). 1922, Nr. 2, S. 101-108.
- Pinkevič, A.: Osnovnye problemy sovremennoj školy. Šest' lekcij po pedagogike. Petrograd 1924.
- Pinkevič, A.: Kratkij očerk istorii pedagogiki. Izdanie 2-e, peresmotrennoe i dopol'nennoe. Char'kov 1930.
- Schazki, S. T.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Ausgewählt, übersetzt u. kommentiert v. I. Rüttenauer u. B. Schiff. Heidelberg 1970.
- Schazki, S. T.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Ausgewählt, eingeleitet u. erläutert v. Ch. Leithold. Berlin/DDR 1981.
- Vineken (Wyneken), G.: Krug idej Svobodnoj škol'noj obščiny. Perevod s nemeckogo N. Kirično. Moskva 1922.
- Wyneken, G.: Der Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde. Dem Wandervogel gewidmet. Leipzig 1913.
- Wyneken, G.: Wickersdorf. Lauenburg 1922.

Literatur

- Autorenkollektiv unter Leitung von König, H.: Beiträge zur Bildungspolitik und Pädagogik der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung in der Zeit der Novemberrevolution und den revolutionären Nachkriegskrise 1918-1923. Teil 1. Berlin/DDR 1968.
- Dudek, P.: „... dass Unterricht und Erziehung von dem Geist einer ungesunden Kritik beherrscht werden.“ Gustav Wynekens Konflikt mit der Staatsregierung Sachsen-Meiningsens 1909. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 7. Bad Heilbrunn/Obb. 2001, S. 287-303.
- Hillig, G.: Aufschwung und Krise der Kibbutzbewegung. Ein lehrreiches kommunitäres Experiment. Zwei Vorträge. Oldenburg 2003.
- Karstädt, O.: Versuchsschulen und Schulversuche. In: Handbuch der Pädagogik. Hg. v. H. Nohl/L. Pallat. 4. Bd.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland. Langensalza 1928, S. 331-364.
- Knoch, K.: Gustav Wyneken im Urteil der frühen Sowjetpädagogik – ein Beitrag zu den deutsch-sowjetischen pädagogischen Beziehungen in der Weimarer Republik. Dresden, Päd. Hochschule, 1987. Diss. A. Maschinenschr.
- Knop, S.: Die Erben der Insulaner. In: Wochenpost (Berlin/DDR), 1987, Nr. 18, 8.5 1987.
- König, H.: Der Einfluss der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution auf die Bildungspolitik und Pädagogik der deutschen Arbeiterbewegung in der Zeit der Weimarer Republik. In: Pädagogische Forschung. Berlin/DDR 8 [1967], Sonderheft, S. 58-69.
- Kollmann, K./Mogge, W.: Die Nachlässe im Archiv der deutschen Jugendbewegung. Ein Zwischenbericht. In: Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung 15 (1984-85), S. 549-574, hier: S. 569-573: Gustav Wyneken (1895-1964).
- Kupffer, H.: Gustav Wyneken. Stuttgart 1970.

- Kurella, A.: Der Einfluss Gustav Wynekens auf meinen Werdegang. Ansprache auf der Tagung der Gustav-Wyneken-Gesellschaft. Ludwigstein, den 20. März 1966. In: Erinnerungen an Gustav Wyneken. Im Auftrag der Gustav-Wyneken-Gesellschaft hg. v. Paul Nagel. Göttingen 1966, S. 33-38; nachgedruckt in: Humanistische Tradition und sozialistische Gegenwart. 1906-1981, Saalfeld 1981, S. 53-58.
- Lost, Ch.: Reformpädagogik als Staatspädagogik? Zur Konstruktion der „Sowjetpädagogik“ vor 1917. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Bd. 7, Bad Heilbrunn/Obb. 2001, S. 39-60.
- Maasen, Th.: Pädagogischer Eros. Gustav Wyneken und die Freie Schulgemeinde Wickersdorf. Berlin 1995.
- Matzkat, D./Hahn, P. (Hg.): Freie Schulgemeinde Wickersdorf. Erinnerungen, Gedanken, Aktivitäten aus verschiedenen Jahren. Teil 3. Wickersdorf 1999 (PDF-Datei).
- Mchitarjan, I.: Der russische Blick auf die deutsche Reformpädagogik. Zur Rezeption deutscher Schulreformideen in Russland zwischen 1900 und 1917. Hamburg 1998.
- Muzyčenko, M. F.: Sovremennnye pedagogičeskie tečenija v Zapadnoj Evrope i Amerike. Moskva 1913.
- Obrazcova, L. V.: Soderžanie i formy vospitatel'noj raboty v „Svobodnoj škol'noj obščiny Vikersdorf“ 1906-1933 gg. Iz istorii eksperimental'nych škol v Germanii. Moskva 1978. Diss. na soisk. uč. step. kand. ped. nauk.
- Obrazcova, L. V.: Al'ternativnye školy. (Retrospektivnyj genezis i sovremennnye tendencii razvitija eksperimental'nych učebno-vospitatel'nych učreždenij Germanii). Marburg 1996.
- Panter, U.: Gustav Wyneken. Leben und Werk. Weinheim 1960.
- Schmitt, H.: Gustav Wyneken als Reformpädagoge. In: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte (Leiden), 53. Jg. (2001), H. 3, S. 240-255.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Götz Hillig, Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft,
AG Makarenko-Referat, 35032 Marburg
e-mail: goetz.hillig@web.de

HANS-GEORG HERRLITZ

Akademische Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung

Herman Nohl: Begrüßung der Pädagogischen Hochschule am 8. Februar 1946

„Als Vertreter der Pädagogik an unserer Hochschule darf auch ich der jungen Schwester ein frohes Willkommen sagen. Ich tue es mit freudigster Dankbarkeit, dass diese Arbeit nun wirklich schon beginnen kann, und dass sie in dieser Weise beginnen kann. Wer hätte vor einem halben Jahr geglaubt, dass diese neuen Kraftstationen des Geistes so bald schon installiert sein würden?

Ich würde allerdings lügen, wenn ich nicht gestehen würde, dass mir angesichts dieses schönen Neubaus auch so etwas wie Eifersucht ankommt. Die geschlossene pädagogische Energie, die sich hier in einem vollen Organismus entfalten kann, die Religion, Wissenschaft und Kunst, Musik und Gymnastik in sich aufnimmt und zu dem einen Ganzen der Wirkung formt, die unsere neue deutsche Bildung bedeutet – solche große Möglichkeit darf schon ein bisschen Neid erwecken. In dem Dschungel der Universität führt die Pädagogik doch nur ein sehr bescheidenes Dasein. Bis vor kurzem musste sie noch um ihr Lebensrecht als selbständige Wissenschaft kämpfen. Der eigene Lehrstuhl, der 1920 für sie eingerichtet wurde, der einzige in Preußen, wurde ihr 1937 wieder genommen und ist noch nicht wieder hergestellt. Man darf fragen, ob die Pädagogik neben einer selbständigen Pädagogischen Hochschule überhaupt noch lebensnotwendig ist?

Aber dann darf ich an den Mann erinnern, dessen Büste vor der Tür dieses Saales steht, klar und rein, mit dem Glanz des Idealismus auf der hohen Stirn, Johann Friedrich Herbart, dessen später Nachfolger auf dem Katheder zu sein immer mein Stolz gewesen ist und mein Gewissen. Herbart hat hier in Göttingen 1801 seine Vorlesungen mit der Pädagogik begonnen, und seine Allgemeine Pädagogik, die er 1806 von Göttingen aus in die Zeit schickte, ist noch heute die einzige klassische Darstellung der Pädagogik in deutscher Sprache, die wir besitzen, ein Werk von einer antiken Plastik, das ganze Generationen deutscher Erzieher inspiriert hat, den Idealismus der Deutschen Bewegung in den Schulen

durch das 19. Jahrhundert hindurch konservierte und auch stark auf das Ausland gewirkt hat, in England und Amerika wie in dem Osten.

Die letzte Rechtfertigung der Pädagogik muss doch auf der Universität gewonnen werden. Die ganze Breite der pädagogischen Aufgaben mit allen ihren einheimischen Begriffen fordert die immer neue Auseinandersetzung mit dem großen Zusammenhang der produktiven Wissenschaften und mit der Philosophie. Und nur in dem freien Strom der Universität werden sich auch die Lehrkräfte entwickeln können, die dann in der Pädagogischen Hochschule arbeiten dürfen. Das ist das Eine. Das Andere aber ist, dass sich auch auf der Universität schon die geistigen und sittlichen Kräfte der einzelnen Wissenschaften zusammenschließen müssen zu der großen Einheit der Paideia. Wie mein Lehrer Wilhelm Dilthey einmal schreibt: ‚Das Praktischwerdenkönnen ist ja der eigentliche Rechtsgrund aller Wissenschaft. Aber die mathematische Praxis ist nicht die alleinige. Die praktische Abzweckung unseres Standpunktes ist die pädagogische im weitesten und tiefsten Wortsinn, sie ist die Seele aller wahren Philosophie.‘ Ohne solchen konstruktiven Willen würde auch auf der Universität alles auseinanderfallen und würden keine gesunden Seelen wachsen. Diese gestaltende Energie in unseren Studenten zu wecken und immer bewusst zu halten, dass sie nicht in ihren Spezialwissenschaften versacken oder in der bloßen Kontemplation verharren, sondern immer an die Lebensbedeutung ihres Studiums für ihr Sein denken und den Mut zum Sprung in die Aktion behalten, das ist die andere Seite unserer Arbeit.

So werden wir Pädagogen also schon unsere schwere Stellung auf der Universität halten müssen, aber es wird alles darauf ankommen, dass, wenn nun eine Pädagogische Hochschule neben uns steht, die Brücke zueinander immer offen bleibt und dass sich da keine falschen Barrieren und Rivalitäten bilden. Ich habe das große Glück, in Ihnen, Herr Weniger, und in Ihren Mitarbeitern Männer zu wissen, die in gleicher Gesinnung und Haltung wie ich in die Zukunft unseres zerschlagenen Volkes hineingehen. Möchte es meinen Nachfolgern auch so werden.

Es wird der jungen Hochschule in diesem Jahr immer wieder Pestalozzi als das große Vorbild gezeigt werden, und hier fließt ja wirklich eine ewige Quelle wahrer Pädagogik. Pestalozzis Leistung reicht aber nicht bis in die hohe geistige Welt. Hier wird man Herbarts Bild daneben stellen müssen. Erst diese beiden, Pestalozzi und Herbart in ihrer Polarität ergeben das richtige Spannungsgefüge für unsere Arbeit. Was wir heute vor allem brauchen, ist neben den weiblich-mütterlichen Kräften, die gewiss die tiefste Grundlage aller Erziehung bilden, eine neue junge Männlichkeit, die mit erziehender Geisteskraft unser ganzes Volksleben durchdringt. Wir brauchen Sozial-Missionare mit einem heißen ethi-

schen Willen, die nicht eine uniforme Masse kommandieren wollen, sondern wissen, dass es sich immer und überall um die einzelne Seele handelt, dass Erziehen ein Verhältnis von Person zu Person ist, soziale Missionare mit dem mutigen Glauben an die gewaltlose Macht des Geistes, mit der liebenden Hingabe an ihre Mitmenschen und mit einem schöpferischen Optimismus für die Zukunft unseres großen Volkes.

Wer Kindern lebt, hat immer eine Zukunft!“¹

Kommentar

Bei der vorliegenden Quelle handelt es sich um den bislang unveröffentlichten Text der Rede, die Herman Nohl am 8. Februar 1946 in der Göttinger Universitäts-Aula am Wilhelmsplatz zur feierlichen Eröffnung der neu gegründeten Pädagogischen Hochschule gehalten hat.

Dass es nur wenige Monate nach Kriegsende überhaupt zu dieser Neugründung kommen konnte, hängt mit einigen Umständen zusammen, an die zunächst zu erinnern ist. Im krassen Unterschied zu Hannover, Hildesheim oder Kassel hatte Göttingen das große Glück, den 8. Mai 1945 fast unzerstört erreicht zu haben und damit nicht nur zahlreichen Wissenschaftlern und studierwilligen Kriegsteilnehmern eine Bleibe bieten zu können, sondern eben auch eine leidlich intakte Infrastruktur zu besitzen, die für jeden Hochschulstandort unentbehrlich ist. Schon von daher wird erklärlich,

- dass die Göttinger Georgia Augusta bereits im September 1945 mit allen Fakultäten wieder eröffnet werden konnte,
- dass sich die Max-Planck-Gesellschaft für einige Jahre mit ihrer Zentralverwaltung und dann dauerhaft mit mehreren Instituten in Göttingen angesiedelt hat
- und sich Göttingen in der unmittelbaren Nachkriegszeit zu einem (west)deutschen Wissenschaftszentrum zu entwickeln schien, von dem z.B. auch wichtige Impulse zur Gründung der Deutschen Forschungsgemeinschaft ausgegangen sind.²

In diesem Umfeld und unter der Schirmherrschaft einer intakten Universität konnten einer neuen Spezialhochschule sicherlich gute Erfolgsprognosen gestellt werden.

¹ Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen, Handschriften-Abteilung, Mappe Cod. Ms. H. Nohl 804, Bl. 52-54

² Vgl. v. Thadden u.a. 1999, insb. S. 426ff.

Dass es sich dabei um eine *Pädagogische* Hochschule handeln sollte, ist offensichtlich durch das Interesse der britischen Besatzungsmacht an einer erfolgreichen „Re-education“-Politik nicht unwesentlich begünstigt worden. Zwar haben die Briten (bekanntlich im Unterschied zu anderen Alliierten) auf die autoritäre Durchsetzung eigener Reformvorstellungen verzichtet, aber durch gezielte Kontroll- und Unterstützungsmaßnahmen doch einiges zur langfristigen Erneuerung des kulturellen und wissenschaftlichen Lebens in Niedersachsen beigetragen.³ Die militäradministrative Genehmigung zur Gründung einer PH gehört auch deshalb in diesen Zusammenhang, weil es den verantwortlichen Hochschuloffizieren nicht zuletzt darum ging, den zurückkehrenden jungen Wehrmachtsangehörigen durch ein kurzes, praktisch ausgerichtetes Studium berufliche Lebensperspektiven zu eröffnen und damit ein mögliches Unruhepotenzial von vornherein zu vermeiden. Gerade die Hochschulen sollten sich an der politischen „Umerziehungs“-Arbeit beteiligen, und sie taten es, wie einige Berichte auch aus Göttingen zeigen, nicht ohne Erfolg.

Bei diesen Bemühungen um einen neuen Anfang hat der Autor unseres Quellentextes zweifellos eine bedeutende Rolle gespielt. Folgt man der Darstellung Elisabeth Blochmanns, so hat sich der damals bereits 66jährige Nohl mit geradezu jugendlichem Enthusiasmus (und vielleicht auch in selbstkritischer Erinnerung an die eigenen Irrtümer bei der Beurteilung des NS-Regimes!) zur Verfügung gestellt, um einen Beitrag zur Erneuerung des sozialen und kulturellen Lebens in seiner Stadt (und weit darüber hinaus) zu leisten. „Zum ersten Mal in seinem langen Leben bekam Nohl jetzt die Möglichkeit eines öffentlichen Wirkens im großen Stil auf Grund des Vertrauens, das ihm von allen Seiten, von der Bürgerschaft, von der Universität, aber eben auch von der Universitätsabteilung der englischen Besatzungsbehörde entgegengebracht wurde“.⁴ Er engagierte sich

- als Stadtschulrat und als Berater des Oberbürgermeisters für eine rasche Wiedereröffnung der Göttinger Schulen;
- als Leiter eines kommunalen Jugendausschusses bei der Gründung eines Waisenhauses für elternlose Flüchtlingskinder;
- als Initiator des Vereins der Göttinger Volkshochschule und bei der Ausgestaltung möglichst vielfältiger VHS-Semesterprogramme;
- als Gründer des „Göttinger Instituts für Erziehung und Unterricht“ mit seinen Vorbereitungskursen zum Studium für Kriegsheimkehrer mit mangelhaften Schulkenntnissen;

³ Vgl. ebd., S. 275ff. und 565ff. sowie ausführlicher Pakschies 1979.

⁴ Blochmann 1969, S. 189.

- als Vorsitzender des Universitätsbundes mit seinem „Akademischen Hilfswerk“ für in Not geratene Kollegen und deren Familien;
- schließlich (1946/47) als Dekan der Philosophischen Fakultät, was damals alles andere als ein routiniertes Nebenamt gewesen ist.⁵

Welche Fülle von Briefwechseln und Beratungsgesprächen bis hin zu ganz persönlichen Lebenshilfen mit diesen Ämtern und Aufgaben verbunden war, zeigt der handschriftliche Nachlass Nohls mit eindrucksvoller Deutlichkeit. Wenn er sich bei der feierlichen Eröffnung der Pädagogischen Hochschule am 8. Februar 1946 nur „als Vertreter der Pädagogik“ zu Wort meldete, so war das eine bescheidene Untertreibung. In Wahrheit war Nohl damals einer der führenden Repräsentanten und Initiatoren des Göttinger Kultur- und Wissenschaftslebens, der selbstverständlich auch an dieser Neugründung, an diesem „schönen Neubau“, wie es in seinem Grußwort heißt, federführend beteiligt war.

Wenden wir uns nun dem Text dieser kurzen Rede näher zu, so erkennt man sofort, dass es Nohl um eine grundsätzliche Klärung des Verwandtschaftsverhältnisses, aber auch des Konkurrenzverhältnisses zweier Institutionen geht, die beide das Fach „Pädagogik“ beherbergen. Ist die Universitäts-Pädagogik „neben einer selbständigen Pädagogischen Hochschule überhaupt noch lebensnotwendig?“ Nohls Antwort ist klar und deutlich positiv. Er nutzt die Chance seines öffentlichen Grußworts, um die „junge Schwester“ nicht nur willkommen zu heißen, sondern um sie unmissverständlich darauf hinzuweisen, dass es zwischen ihr und der universitären Alma Mater fundamentale Auftrags- und Qualitätsdifferenzen gibt, die zwar überbrückt, aber nicht verwischt werden dürfen. Herbart und Pestalozzi symbolisieren diese Differenz. Wie lebendig die klassischen Argumente der Lehrerbildungs-Debatte aus den 20er Jahren und dabei insbesondere die Sprangersche Idee einer „Bildnerhochschule“ geblieben sind, wird dort am deutlichsten, wo Nohl einerseits die „geschlossene pädagogische Energie“ einer PH auf die für sie typische Substanzmischung aus „Religion, Wissenschaft und Kunst, Musik und Gymnastik“ zurückführt und ihre Wirkung als Beitrag zu einer „neuen deutschen Bildung“ sieht, während er andererseits „die letzte Rechtfertigung der Pädagogik“ nur auf der Universität für möglich hält, weil nur dort „die immer neue Auseinandersetzung mit dem großen Zusammenhang der produktiven Wissenschaften und mit der Philosophie“ stattfinden kann.⁶

Der Rückblick in die 20er Jahre zeigt zudem, dass Nohl seine grundsätzliche Position in Sachen Lehrerbildung nicht verändert hat. Schon im ersten Jahr sei-

⁵ Ebd., S. 190ff.; dazu auch Heimpel 1986, S. 25ff.

⁶ Vgl. die Dokumentation der preußischen Lehrerbildungs-Debatte 1920 – 1932 von Kittel 1965.

ner Göttinger Tätigkeit war er zusammen mit K. Brandt und E. Hermann von der Philosophischen Fakultät mit einem „Zusammenfassenden Gutachten“ über das Volksschullehrerstudium an Universitäten beauftragt worden, nachdem sich die Universitäten Greifswald, Gießen, Hamburg und Königsberg für einen solchen Schritt ausgesprochen hatten. Das Göttinger Gutachten, datiert vom 12. März 1920, plädiert mit der Mehrheit der Philosophischen Fakultäten für die Gründung besonderer „Pädagogischer Akademien“, weil sie „den lebendigen Antrieb der gegenwärtigen Pädagogik in ganz anderer Weise zur Geltung bringen können, als es die Universitäten und Technischen Hochschulen mit ihren vielen anderen Aufgaben vermöchten.“ Abschließend heißt es im Göttinger Gutachten 1920:

„Die Fakultäten sind sich wohl bewußt, welchen bedeutenden Einfluß sie aus der Hand geben, wenn sie darauf verzichten, die Ausbildung der Volksschullehrer selbst unmittelbar zu übernehmen. Wenn sie es trotzdem tun, so geschieht das aus der klaren Erkenntnis ihrer eigenen Grenzen, innerhalb deren sie allein ihre gesunde Stärke bewahren können.“⁷

Dass diese „klare Erkenntnis“ weiter gelten und das Verhältnis zu der neuen Göttinger „Schwester“ bestimmen sollte, war vorerst deshalb kein Problem, weil Nohl, wie sein Grußwort zeigt, mit aller Selbstverständlichkeit davon ausgehen konnte, dass das künftige PH-Kollegium unter seinem Direktor Erich Weniger diese Position uneingeschränkt teilte. Dessen Eröffnungsrede vom 8. Februar 1946, die Nohl sogleich in seiner Zeitschrift „Die Sammlung“ veröffentlichte (1. Jg., S. 670ff.), ist einerseits von einem geradezu unterwürfigen Minderwertigkeitsgefühl gegenüber der übermächtigen Georgia Augusta bestimmt, andererseits aber von der Absicht geprägt, die Nähe der Universität produktiv zu nutzen und durch den Vergleich beider Institutionen das eigene Profil zu schärfen:

„Gerade indem wir in die Nähe der Universität rücken, um an ihr zu einem kritischen Bewußtsein des eigenen Auftrags zu gelangen, müssen wir schärfer noch, als es die alten Pädagogischen Akademien taten, die grundlegende Verschiedenheit des Wesens der Universität vom Wesen einer Pädagogischen Hochschule zum Verständnis bringen. (...) Die Pädagogische Hochschule fragt gewiß ebenso (wie die Universität) nach der Wahrheit. Auch sie will nichts anderes als Wahrheit. Aber sie schränkt ihre Frage bewußt ein auf den Kreis der Aufgaben, die den künftigen Volkslehrer erwarten, sie bindet die Forschung an die konkrete Situation der Volkserziehung, sie lebt aus der Befangenheit an die pädagogische Verantwortung.“⁸

Und an anderer Stelle wird in dieser Rede die „eigenartige und neue Beziehung“ der PH zur Universität folgendermaßen bestimmt:

„Diese Pädagogische Hochschule, diese Berufs- und Fachschule speziellster Art, hat als Bildungsmittel und Gegenstand von Forschung und Lehre das Allgemeinste, das Menschentum

⁷ Ebd., S. 74.

⁸ Hier zitiert nach Neumann 1986, S. 63.

und die menschliche Bildung; sie zielt auf Humanitas als Menschlichkeit und als erfülltes Menschentum.“⁹

Das sind Formulierungen, die ganz ungebrochen auf die Lehrerbildungsdebatte der Weimarer Republik zurückverweisen. Aber die Begründungsmuster jener Epoche reichen unverkennbar bis in die 50er und 60er Jahre hinein. Prominentestes Beispiel dafür ist das Gutachten des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“ über die „Ausbildung der Lehrer an Volksschulen“ vom 5. September 1955.¹⁰ Darin werden folgende Aufgaben einer Pädagogischen Hochschule unterschieden:

1. Pädagogik als „Gegenstand der wissenschaftlichen Bemühungen der künftigen Volksschullehrer“.
2. „Erfahrung der bildenden Gehalte, aus denen die Volksschule lebt“, in folgender Aufzählung: Evangelium und Kirche, Sprache und Dichtung, Natur, Kunst, Gesellschaft, Geschichte.
3. Ein Wahlfach zur Vertiefung der „Begegnung“ mit jenen „Gehalten“.
4. Eine „berufspraktische Grundbildung“, die erste Erfahrungen „im eigenen Tun an regulären Schulen geben“ soll.
5. Die „politische Erziehung, eine der wichtigsten Aufgaben der Lehrerbildung, muß alle Bereiche der Hochschularbeit durchwirken.“

„Alle diese Bemühungen“, heißt es zusammenfassend, „laufen in einem sinnvollen Studium nicht unverbunden nebeneinander her“, sondern sind nur durch die „lebendige Einheit der Bildungsgemeinschaft der künftigen Lehrer mit ihren Dozenten“ zu verwirklichen. Eine solche Einheit aber ist „am besten in einer eigenständigen und als Gemeinschaft überschaubaren, also nicht zu großen Pädagogischen Hochschule zu schaffen“.¹¹ Dem hätten Spranger oder C. H. Becker eine Generation früher wohl kaum widersprochen.

Erst in den 60er Jahren, mit Beginn der Schulreformdebatte in der Bundesrepublik, ließ die Faszination der Idee einer eigenständigen „Bildnerhochschule“ deutlich nach zugunsten einer Perspektive, die die behaupteten Differenzen zwischen der Alma Mater und ihrer „jungen Schwester“ stark relativierte und so den Weg zu einer Integration beider Institutionen begehbar machte. Symptomatisch für diesen Ansatz ist ein Gutachten, das der Studienausschuss des „Arbeitskreises Pädagogische Hochschulen“ im Januar 1964 veröffentlicht hat.¹² Hier wird einerseits (am Beispiel des „Bremer Modells“) betont, „daß ein Hineinnehmen der Lehrerbildung in die Universität (nur) dann sinnvoll ist, wenn die

⁹ Ebd., S. 60.

¹⁰ Deutscher Ausschuss 1955.

¹¹ Ebd., S. 58/59.

¹² Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen 1964; die Zitate S. 55, 58, 59, 67, 70 und 73ff.

Universität selbst reformerisch umstrukturiert wird und ihre berufsbildende Aufgabe bejaht“, während andererseits (in vorsichtiger Kritik am Deutschen Ausschuss) gelten soll, dass Lehrerbildung „es nicht nur mit Erziehungspraxis und mit unmittelbar praktisch bezogenen Erziehungslehren zu tun (hat), sondern mit kritischer Reflexion über die Erziehungswirklichkeit im ganzen, zumal die Schule“.

Statt von „Pädagogik“ ist jetzt von „Erziehungswissenschaft“ mit ihren „Forschungsgebieten“ die Rede, jetzt wird vor der „Gefahr einer verfrühten schulpraktischen Anforderung“ gewarnt und (wie bei den Gymnasiallehrern) die Einführung eines „Vorbereitungsdienstes für Volks- und Mittelschullehrer“ gefordert. Die „Bildnerhochschule im Sinne Sprangers“ wird ausdrücklich für überholt erklärt, stattdessen eine „Intensivierung produktiver erziehungswissenschaftlicher Forschung“ für unerlässlich gehalten und auf dieser Grundlage der Vorschlag gemacht, künftig „drei Grundformen der hochschulmäßigen Lehrerbildung“ zu unterscheiden, nämlich neben der eigenständigen PH als wissenschaftlicher Hochschule zwei „universitätsverbundene Formen“ nach dem hessischen oder dem Hamburger Muster.

Mit diesem Gutachten von 1964 hatte sich die professorale Standesvertretung der Pädagogischen Hochschulen von wesentlichen Stücken ihrer eigenen Konzeptgeschichte verabschiedet und durch die Öffnung zur Seite der Universität ein neues Kapitel bundesdeutscher Hochschulgeschichte eingeleitet. Wie hat sich diese Entwicklung auf das Schicksal der Göttinger Hochschule ausgewirkt? Was ist aus ihr im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts geworden? Ich begnüge mich abschließend mit einigen kurzen Hinweisen.¹³

1971 wurde auch in Göttingen eine „Gemeinsame Kommission“ von Universitäts- und Hochschulvertretern mit dem Auftrag gebildet, einen Plan für die Integration beider Institutionen auszuarbeiten. Nach jahrelangen, kontroversen Debatten endete die Arbeit dieser Kommission im Oktober 1978 damit, dass per Hochschulgesetz aus Hannover die Eingliederung der PH in die Georgia Augusta verfügt wurde, und zwar nicht im Sinne einer Fach-zu-Fach-Zuordnung, sondern als selbständiger „Fachbereich Erziehungswissenschaften“, der sich schließlich sogar mit dem schönen Titel einer „Fakultät“ schmücken durfte. Aber das hat ihm wenig genützt. Bereits 1983/84 wurden die Lehramtsstudiengänge „Lehramt an Grund- und Hauptschulen“ sowie „Lehramt an Realschulen“ per Erlass aufgehoben, und die ersatzweise Einrichtung erziehungswissenschaftlicher Diplom-Studiengänge für „Freizeitpädagogik“ sowie für „Familienpädagogik und Familienhilfe“ war nur ein kurzfristiger Scheinerfolg: Am 8.

¹³ Vgl. Neumann 1986, S. 72ff.

Februar 1999 wurde die Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Georgia Augusta (vorerst endgültig) aufgelöst.

Im Rückblick auf Herman Nohls Begrüßungsrede vom 8. Februar 1946 wird man fragen dürfen, ob der „schöne Neubau“ der Göttinger Hochschule am Ende des Jahrhunderts als eigenständige wissenschaftliche Einrichtung nicht größere Überlebenschancen gehabt hätte. Doch dafür spricht wenig. Die Göttinger PH ist nicht am „Dschungel der Universität“ gescheitert, sondern im Dschungel regionalpolitischer Auseinandersetzungen, fraglicher Lehrbedarfs-Prognosen und zwingender Sparmaßnahmen untergegangen. Fragt man allerdings mit dem zitierten Gutachten des „Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen“ von 1964 auch danach, ob denn die Universität *vor* dem Integrationsversuch „reformistisch umstrukturiert“ worden sei und „ihre berufsbildende Aufgabe“ klar erkannt und hinreichend bejaht habe, so wird man wohl nur skeptisch antworten können. Nohls Feststellung, dass die Pädagogik im „Dschungel der Universität“ doch nur „ein sehr bescheidenes Dasein führt“, dürfte nach wie vor zutreffend sein – und das nicht nur in Göttingen.

Literatur

- Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen: Pädagogische Hochschule und Universität. Bedingungen und Möglichkeiten einer künftigen Lehrerbildung. Gutachten eines Studienausschusses. In: Zeitschrift für Pädagogik 10 (1964), S. 44-82.
- Blochmann, E.: Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit 1879 – 1960. Göttingen 1969.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: Gutachten über die Ausbildung der Lehrer an Volksschulen. Bonn, 5. September 1955.
- Heimpel, H.: Neubeginn 1945. In: Der Neubeginn der Georgia Augusta zum Wintersemester 1945-1946 (= Göttinger Universitätsreden, Heft 77). Göttingen 1986.
- Kittel, H. (Hg.): Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung 1920 – 1932. Darmstadt 1965.
- Neumann, K. (Hg.): Vierzig Jahre Pädagogische Hochschule Göttingen. Jubiläumsfeier am 7. und 8. Februar 1986 im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Georg-August-Universität. Göttingen 1986.
- Pakschies, G.: Umerziehung in der Britischen Zone 1945 – 1949. Untersuchungen zur britischen Re-education-Politik. Weinheim und Basel 1979.
- Thadden, R. v./Trittel, G. J. (Hg.): Göttingen. Geschichte einer Universitätsstadt, Bd. 3: Von der preußischen Mittelstadt zur südniedersächsischen Großstadt (1866 – 1989). Göttingen 1999.

Anschrift des Autors:

Prof. (em.) Dr. Hans-Georg Herrlitz, Universität Göttingen, Pädagogisches Seminar, Baurat-Gerber-Str. 4-6, 37073 Göttingen

Die Familie als Thema der Historischen Bildungsforschung

1. Einleitung

Dass die Historische Familienforschung längst ihren Platz in der deutschen Geschichtswissenschaft gefunden hat, darauf verweist schon die Aufnahme der Familie in den illustren Kreis der nicht mehr nur ideen- und begriffsgeschichtlichen Historischen Grundbegriffe.¹ Ihre erfolgreiche Platzierung in der Geschichtswissenschaft dokumentiert aber vor allem die seit der zweiten Hälfte der 1970er Jahre rasch wachsende Zahl an Beiträgen zur Geschichte der Familie, speziell zur Historischen Demographie² und zur Struktur- und Sozialgeschichte der Familie³: Es erschienen Aufsatzsammlungen und Monographien, Mikro- und Makroanalysen.⁴ Dokumentiert findet sich die Karriere der Historischen Familienforschung endlich auch in anspruchsvollen historiographischen Synthesen, zum Beispiel in Monographien zur Kultur- und Alltagsgeschichte des frühneuzeitlichen Deutschland⁵, zur Geschichte der Arbeiter und Arbeiterbewegung in Deutschland seit dem 18. Jahrhundert⁶ oder zur deutschen Geschichte im „langen“ 19. Jahrhundert⁷. Auf der Basis historisch-demographischer und familienhistorischer Forschungsbefunde und Thesen werden in ihnen Partnerwahl, Heirat und Ehe, Haushalte, Familiennormen und -formen sowie Kindheit, Jugend und Generationsbeziehungen thematisiert.

¹ Vgl. Mitterauer 1990.

² Imhof 1977, 1986.

³ Conze 1976; Bulst/Goy/Hoock 1981; Mitterauer/Sieder 1982; Reif 1982; Borscheid/Teuteberg 1983; Hubbard 1983; Hareven 1999.

⁴ Vgl. Hausen 1986; Ritter 1989.

⁵ Van Dülmen 1990; Münch 1992.

⁶ Ritter/Tenfelde 1992.

⁷ Nipperdey 1984, 1990.

2. Die Entwicklung der Historischen Familienforschung in der Bundesrepublik Deutschland

Vor annähernd dreißig Jahren hat Karin Hausen das Selbstverständnis der Historischen Familienforschung im Rahmen einer historisch-sozialwissenschaftlich fundierten und gesellschaftsgeschichtlich orientierten Historik in der Bundesrepublik Deutschland formuliert. Nicht mehr als historische Hilfswissenschaft wie die herkömmliche Genealogie, sondern „als Kernbereich einer Sozialgeschichte, die die Geschichte von Gesellschaft bzw. Gesellschaftsformationen aufzudecken versucht“⁸, wollte Hausen die ihr vorschwebende Historische Familienforschung verstanden wissen. Sie begründete ihren Anspruch zum einen mit dem Hinweis auf die beiden zentralen Reproduktionsfunktionen von Haushalt und Familie in der traditionellen wie auch noch in der funktionsentlastenden modernen Gesellschaft: „die biologische und soziale Aufzucht von Kindern“.⁹ Zum anderen verwies sie auf die mit der Trennung von öffentlichen und privaten Lebenssphären in der bürgerlichen Gesellschaft einhergehende ideologische und reale Ausgrenzung der Familie aus der Gesellschaft. Diese Ausgrenzung habe mit ihren negativen Konsequenzen für die weibliche Erwerbstätigkeit vor allem die Ehe- bzw. Hausfrauen betroffen.¹⁰ Damit eröffnete Hausen der Historischen Familienforschung bereits eine geschlechtergeschichtliche Perspektive¹¹, auch wenn von Geschlechtergeschichte in der westdeutschen Historik auf dem Weg zur Historischen Sozialwissenschaft noch keine Rede war.

Bis heute markieren die unter dem Titel „Vom Patriarchat zur Partnerschaft“ zusammengefassten familiengeschichtlichen Studien von Michael Mitterauer und Reinhard Sieder sowie Heidi Rosenbaums „Formen der Familie“ das historisch-sozialwissenschaftliche Erkenntnisinteresse an der Geschichte der Familienformen und Familienverhältnisse im sozialen Wandel.¹² Deshalb können die genannten Studien zu den Klassikern der Historischen Familienforschung in Deutschland gezählt werden. Das historische Erkenntnisinteresse am Gegenstand Familie hat sich im Verlauf der letzten drei Jahrzehnte allerdings gewandelt. Rückblickend ist es der Wandel von der auf Demographie, Strukturfunktionalität und die gesellschaftliche Produktivkraft traditioneller und moderner Familienformen konzentrierten Forschung hin zur Interaktions- und Erfah-

⁸ Hausen 1977, S. 59.

⁹ Ebd., S. 60.

¹⁰ Vgl. ebd., S. 61f.

¹¹ Hausen 1976, 1988.

¹² Mitterauer/Sieder 1977; Rosenbaum 1982.

rungsgeschichte der Familie, die „Emotionen und materielle Interessen“¹³ einschließt. Anders formuliert ist es der Wechsel von der vorrangig sozialgeschichtlichen Perspektive¹⁴ zur historisch-sozialanthropologischen Sicht¹⁵ und weiter zur „Perspektive einer Kulturgeschichte der Familie“, wie sie von Andreas Gestrich im Rahmen einer projektierten Europäischen Kulturgeschichte vorgestellt worden ist:

„Im Vordergrund des [kulturgeschichtlichen; H. M.] Interesses stehen [...] grundlegende Bereiche und Formen der Wahrnehmung und des sozialen Handelns, Basisstrukturen und –regeln des täglichen Lebens, ihre historischen Veränderungen und regionalen Variationen, aber auch ihre langfristige Konstanz und Einheitlichkeit.“¹⁶

Dieser im weiteren Sinne historisch-kulturwissenschaftlichen Perspektive lassen sich die psycho-historischen Studien von Peter Gay über Sexualität und Liebe im bürgerlichen Zeitalter¹⁷, die historisch-anthropologischen und komparativen Forschungen von Jack Goody zur Entwicklung von Ehe und Familie in Europa¹⁸ und auch die auf anglo-amerikanische Familienmythen, –erinnerungen und –rituale bezogene Arbeit des Sozialhistorikers John R. Gillis¹⁹ zuordnen. Vom paradigmatischen Triumph der postmodernen bzw. Neuen Kulturgeschichte²⁰ über die moderne Sozialgeschichte²¹ innerhalb der Historischen Familienforschung soll hier trotzdem nicht die Rede sein. Die angesprochenen Forschungsinteressen und Sichtweisen können einander nämlich ergänzen und gegenseitig befruchten. Das beweisen die aus der französischen „nouvelle histoire“²² in den 1980er Jahren hervorgegangenen Großprojekte zur *Geschichte des privaten Lebens*²³ und zur *Geschichte der Familie*²⁴. Ihre Ergebnisse machen darüber hinaus auf die weiten historischen und geographischen Räume aufmerksam, in denen sich familiengeschichtliche Forschungen und Darstellungen bereits bewegen: Vom Altertum bis weit in die industriegesellschaftliche Moderne (20. Jahrhundert) dehnt sich der Zeitraum der Geschichte der Familie: Vor allem Euro-

¹³ Medick/Sabean 1984a.

¹⁴ Hausen 1986; Sieder 1987.

¹⁵ Medick/Sabean 1984b.

¹⁶ Gestrich 2003, S. 1.

¹⁷ Gay 1986, 1987.

¹⁸ Goody 1986, 2002.

¹⁹ Gillis 1997.

²⁰ Conrad/Kessel 1998; Dinges 2002.

²¹ Ritter 1989.

²² Le Goff/Chartier/Revel 1990.

²³ Ariès/Duby (5 Bde.), 1990ff.

²⁴ Burguière u.a. (4 Bde.), 1996ff.

pa, sodann Nordamerika, aber auch Afrika und Asien sind die durchmessenen Räume ihrer Geschichte.

Internationale Bezüge und Orientierungsmöglichkeiten waren für die Historische Familienforschung in der Bundesrepublik Deutschland allerdings schon vor diesen beeindruckenden Großprojekten gegeben. Hier sei an die wegweisenden, aber auch umstrittenen Arbeiten von Philippe Ariès, Edward Shorter, Jean-Louis Flandrin und Elisabeth Badinter erinnert.²⁵ Diese Studien fanden auch in der westdeutschen Erziehungswissenschaft Beachtung und wurden insbesondere von der Historischen Pädagogik auf ihrem Weg zur Historischen Bildungsforschung rezipiert und diskutiert.

In der Erziehungs- und Bildungsgeschichte ist die Familie mithin ebenfalls seit den späten 1970er Jahren präsent. Zu erinnern ist hier zuerst an die maßgeblich von Ulrich Herrmann konzipierte und als „historisch-systematische Grundlegung der Erziehungswissenschaft“²⁶ gedachte Historische Sozialisationsforschung²⁷. Ihrem besonderen Interesse an der ‚Realgeschichte‘ der Erziehung und Bildung in Generationen, Lebensphasen (Kindheit und Jugend) und Lebensformen entsprechend, rückte die Historische Sozialisationsforschung die „historische Analyse von Familienkonstellationen und Eltern-Kind-Beziehungen“²⁸ – also die „Geschichte der Familienerziehung“²⁹ – in den historisch-pädagogischen Forschungsfokus³⁰. Das im Rahmen der Historischen Sozialisationsforschung formulierte besondere Interesse an Familienformen und Familienleben im sozialkulturellen Wandel hat seine Spuren im *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*³¹ hinterlassen, auch wenn sich die Mehrzahl der Beiträge zu Familie, Kindheit, Jugend durchweg noch im weiten ideen-, begriffs- und sozialstrukturgeschichtlichen Vorfeld des ambitionierten historisch-sozialisationswissenschaftlichen Programms bewegt.

Auch mit dem an das Handbuchprojekt anschließenden und seit 1993 erscheinenden *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* verband sich zunächst die Intention, Familie neben Kindheit und Jugend in das Zentrum der erziehungs- und bildungshistorischen Aufmerksamkeit zu rücken: „Die Erziehungsgeschichte umfaßt nun auch vor allem die Geschichte der Familie, Kindheit und Jugend und ist in Richtung auf eine Erziehungs- und Sozialisationswirkungsfor-

²⁵ Ariès 1975; Shorter 1977; Flandrin 1978; Badinter 1981.

²⁶ Herrmann 1978, S. 225.

²⁷ Vgl. Herrmann 1980.

²⁸ Herrmann 1978, S. 225.

²⁹ Herrmann 1975, S. 207.

³⁰ Vgl. Mutschler 1985.

³¹ Berg/Buck/Führ u.a. 1987ff.

schung erweitert worden“.³² Tatsächlich finden sich im Jahrbuch auch einige Beiträge zur Geschichte der Familie im Sinne der Historischen Sozialisationsforschung, jedoch beschränken sie sich auf den zweiten Band³³ des mittlerweile auf zwölf Bände angewachsenen Jahrbuch-Unternehmens.

Das in den Aufbruchsjahren der Historischen Bildungsforschung formulierte besondere Interesse an der Familie und damit auch an den beachtlichen Erträgen der Historischen Familienforschung war offenbar nur von begrenzter Dauer und Wirkung. Es mag daran liegen, dass das Interesse an familiengeschichtlichen Fragestellungen auf einen zu kleinen Kreis von Bildungshistorikerinnen und Bildungshistorikern beschränkt blieb. Es mag auch daran liegen, dass mit der „Wende“, mit dem Fall der Mauer und der Wiedervereinigung, sowie dem Übergang vom 20. zum 21. Jahrhundert brisantere Themen und Fragestellungen die Aufmerksamkeit der Historischen Bildungsforschung absorbierten. Dazu traten die Aufnahme und intensive Diskussion neuerer kulturwissenschaftlicher Forschungsperspektiven wie die Hinwendung zum Bild und zu Fragen und Aspekten des Performativen. Zwar finden sich nach wie vor Beiträge, die familiengeschichtliche Aspekte in erziehungs- und bildungshistorischen Zusammenhängen behandeln³⁴, doch können auch diese Publikationen nicht über die faktische Randstellung der Historischen Familienforschung in der Historischen Bildungsforschung in Deutschland hinwegtäuschen.

3. Randständigkeit des Themas Familie in der Historischen Bildungsforschung – Überlegungen zu den Gründen

Für die konstatierte Randstellung der Historischen Familienforschung in der Historischen Bildungsforschung gibt es vielfältige Gründe. Die m.E. bedeutendsten Ursachen und Zusammenhänge sollen in den folgenden Ausführungen thesenhaft entwickelt werden. Nimmt man dazu Bourdieus Feldtheorie in Anspruch, so erfordert die Konstitution und Abgrenzung eines intellektuellen Feldes (hier der Erziehungswissenschaft) zunächst besondere Mechanismen der Distinktion. Bourdieu beschreibt dies am Beispiel der Kunst: „Sobald Kunst sich ihrer selbst bewußt wird [...], definiert sie sich [...] durch Verneinung, Ablehnung, Verzicht“.³⁵ Bourdieu betont damit einerseits die sozialen Potenziale der

³² Herrmann 1993, S. 7.

³³ Vgl. Budde 1995; Berg/Schröder 1995; Krome 1995.

³⁴ Vgl. Harney/Groppe/Honig 1997; Rosenbaum 2001; Klika 2001; Ecarius 2001, 2002; Groppe 2004.

³⁵ Bourdieu 1987, S. 357.

Kunst, beschreibt aber indirekt – hier am Beispiel der Kunst – auch die generellen Konstitutionsmechanismen eines intellektuellen Feldes.³⁶ Fritz K. Ringer hat Bourdieus Theorie des intellektuellen Feldes folgendermaßen zusammengefasst:

„The intellectual field at a given time and place is made up of agents taking up various intellectual positions. Yet the field is not an aggregate of isolated elements; it is a configuration or a network of relationships. The elements in the field are not only related to each other in determinate ways; each also has a specific ‚weight‘ or authority, so that the field is a distribution of power as well. The agents in the field compete for the right to define what shall count as intellectually established and culturally legitimate. The field’s constituents may be individuals; or they may be small groups, ‚schools‘, or even academic disciplines.“³⁷

Das Feld erscheint also einerseits als Ort eines Kampfes um Macht, andererseits aber – damit verknüpft – als Ort der Auseinandersetzung um die Legitimität von Forschungsfragen und Forschungsgegenständen.

Im 18. Jahrhundert konstituierte sich ein Feld relativ autonomen Nachdenkens über Phänomene der Erziehung und Bildung, das mit einer Professionalisierung pädagogischer Praktiken und einer zunehmenden Verwissenschaftlichung der Debatten über Erziehung und Bildung im 19. Jahrhundert bis hin zu deren Implementierung als eigenständige wissenschaftliche Disziplin im 20. Jahrhundert einher ging.³⁸ Verbindet man diesen Prozess mit Bourdieus Theorie des Feldes, so beziehen sich die fortwährenden Debatten zur Auslotung orthodoxer und heterodoxer Positionen³⁹ auch im pädagogischen Feld vornehmlich auf solche Themen und Problemstellungen, welche Einwirkungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für die jeweiligen Akteure im Feld eröffnen, mithin das besondere Kapital der Akteure als symbolisches Kapital ins Spiel bringen können. Künstler schreiben (auch) über Kunst, Wissenschaftler über Wissenschaft, ‚Pädagogen‘ über Erziehung. „The intellectual field is influenced by the concerns and conflicts of the larger society; but its logic is its own.“⁴⁰ Das Bedeutsame scheint nun zu sein, dass eine Befassung mit der Familie als pädagogischer Instanz deutlich weniger Möglichkeiten bot, eigene Praktiken und Neugestaltungen als Verstärkung und Legitimierung besonderer Diskurspositionen in das pädagogische Feld einzubringen. Dagegen konnte die Befassung mit dem Bildungssystem und dem Schulunterricht oder in theoretischer Hinsicht mit dem Diskurs um eine wissenschaftliche Pädagogik, ihre Aufgaben, Methoden, Referenzwissenschaften und -theorien von den Akteuren mit ihrer besonderen Fachkompetenz in Verbindung gebracht werden: ‚Schulmänner‘ schrieben im 19.

³⁶ Vgl. Bourdieu 1999.

³⁷ Ringer 1992, S. 4f.

³⁸ Vgl. Tenorth 2004.

³⁹ Vgl. Ringer 1992, S. 5.

⁴⁰ Ebd.

Jahrhundert zunächst über praktische Pädagogik im Zusammenhang von Schule und Unterricht, Philosophen an den Universitäten reflektierten über die Theorie und die Grundlagen der Erziehung.⁴¹ Der parallel zur Entwicklung des pädagogischen Feldes sich vollziehende Prozess der ‚Privatisierung‘ der Familie mit begleitenden rechtlichen Regelungen zur Ausgestaltung der Familie als autonomer Institution⁴² ließ daher die sich in der Familie abspielenden Erziehungs- und Sozialisationsprozesse gegenüber denen in Kindergarten, Schule und begleitenden pädagogischen Einrichtungen in der Aufmerksamkeit der theoretischen Reflexion und empirischen Forschung der sich entfaltenden und ausdifferenzierenden Erziehungswissenschaft zurücktreten. Die Familie konnte durch die rechtlichen Rahmenregelungen weder zu einem umfassenden Tätigkeitsfeld professioneller Pädagogen avancieren (außer in Situationen eines attestierten Versagens), noch eignete sich die Familie damit als Gegenstand zur Konstitution des pädagogischen Feldes. Im ‚historischen Gedächtnis‘ der Erziehungswissenschaft blieb die Familie als Forschungsgegenstand daher schwächer verankert.

Schließlich mag auch die deutsche Besonderheit der Halbtagsschule und die damit einher gehende Aufteilung des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags zwischen Schule und Familie einerseits zur ideellen Aufwertung der Familie als zentraler Erziehungsinstanz beigetragen haben wie paradoxerweise – aufgrund der rechtlich geschützten Autonomie der Institution Familie – andererseits zu ihrer vergleichsweisen Randständigkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Als Randbereich professioneller pädagogischer Praxis konnte sie im pädagogischen Feld und seinen Auseinandersetzungen um Positionen und Lehrmeinungen keine zentrale Rolle spielen.

Nicht zufällig umfasst daher der Artikel „Erziehungswissenschaft“ im „Historischen Wörterbuch der Pädagogik“ insgesamt 41 Seiten, der sich anschließende Artikel „Familie“ dagegen nur 10 Seiten.⁴³ Bezogen auf das Anliegen des Historischen Wörterbuchs, „Grundbegriffe und Grundprobleme der Theorie- und Wissenschaftsgeschichte des pädagogischen Feldes mit den Mitteln der heutigen Forschung so darzustellen, wie es den Bedürfnissen einer umfassenden theoretischen und historischen Orientierung entspricht“⁴⁴, spiegelt dieses quanti-

⁴¹ Vgl. zur Entwicklung ausführlich Tenorth 2004, S. 345ff.

⁴² Vgl. dazu Schwab 2004, S. 16: „Der Autonomiegedanke weist das Ansinnen von Staat und Gesellschaft zurück, die als ihr Fundament gedachte Familie beliebigen Anforderungen zu unterwerfen.“ „Ehe, Elternschaft, Verwandtschaft wurden als primär sittliche Phänomene begriffen, die der Staat und sein Recht nicht erzeugen, sondern vorfinden und zu respektieren haben.“

⁴³ Vgl. Tenorth 2004; Reyer 2004.

⁴⁴ Benner/Oelkers 2004, S. 7f.

tative Verhältnis ein Stück Forschungs- und Feldgeschichte der Erziehungswissenschaft und auch der Historischen Bildungsforschung.

Ein weiterer Grund für die konstatierte Randstellung der Historischen Familienforschung in der Historischen Bildungsforschung liegt in der Familie selbst begründet. Der Familie als historischem Forschungsgegenstand sind besondere Probleme inhärent: Während die historische Entwicklung des deutschen oder englischen Bildungssystems trotz regionaler und lokaler Besonderheiten für das Gesamtsystem zutreffend beschrieben werden kann, sind Forschungsprojekte zur historischen Entwicklung der Familie mit der Schwierigkeit konfrontiert, einerseits regionale Besonderheiten der Familienentwicklung, die den jeweiligen kulturellen und ökonomischen Bedingungen (Konfessionen, Arbeitswelten usw.) geschuldet sind, andererseits aber auch standes-, klassen-, schicht- und milieuspezifische Besonderheiten und Entwicklungen berücksichtigen zu müssen. Die Kombination beider Faktoren erschwert die Generalisierung von Aussagen erheblich und erfordert als Bedingungsgefüge von Familienforschung eine noch weitaus größere Anzahl an mikro- und makrohistorischen, milieu- und regional-spezifischen Untersuchungen als sie bisher vorliegen. Dies scheint einerseits ein Anreiz zur Entwicklung weiterer Forschungsprojekte zur Familie zu sein⁴⁵, andererseits aber ein besonderes Hemmnis bezogen auf die Diskursrelevanz solcher Untersuchungen im erziehungswissenschaftlichen Feld, das wiederum durch das historische Gedächtnis der Disziplin mitbestimmt wird. Daher sind historisch-empirische Studien zur Familie in der Erziehungswissenschaft immer noch eine Seltenheit.

Vermutlich spielen aber auch nationale Spezifika eine Rolle: So sind im anglo-amerikanischen Raum wissenschaftliche Studien zur Familie stärker als Teil der Sozial-, Kultur- und Gesellschaftsgeschichte verankert als in Deutschland,⁴⁶ wobei dies wahrscheinlich auch der dort seit langem etablierten wissenschaftlichen Biographik zuzuschreiben ist. So enthalten z.B. angelsächsische Publikationen, die einen Überblick über eine Epoche geben möchten und häufiger als in Deutschland auch für den sogenannten ‚interessierten Laien‘ geschrieben sind, oftmals eigene Kapitel oder in den Zusammenhang von sozialstrukturellen Analysen integrierte Darstellungen von standes- oder schichtspezifischen Familienformen und internen Familienbeziehungen.⁴⁷ Dagegen sind in sozial- und kulturhistorische Analysen integrierte Darstellungen zur Familienentwick-

⁴⁵ Vgl. Horn 2006.

⁴⁶ Wegweisende Studien stellen auf diesem Gebiet die Studien von Davidoff/Hall (1987) und Kaplan (1991) dar.

⁴⁷ Vgl. exemplarisch Black 1996, S. 50ff.

lung und zu familieninternen Generationsbeziehungen und Erziehungspraktiken in deutschsprachigen Überblickswerken deutlich seltener.⁴⁸

Es wäre ein lohnendes Projekt, den Gründen für die Randständigkeit der Historischen Familienforschung in der Historischen Bildungsforschung durch eine differenzierte Analyse des pädagogischen Feldes und seiner Entwicklungen nachzugehen. Studien zur Genese und Geschichte der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen liegen inzwischen in so umfassender Weise vor, dass ein solches Projekt darauf aufbauen könnte.

4. Gegenwärtige Entwicklungen

Eine Reaktion auf den Befund der Randständigkeit ist der im September 2003 initiierte und im Januar 2004 gegründete Arbeitskreis Historische Familienforschung in der Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE. Wie dem Gründungsaufruf zu entnehmen ist, hat sich der interdisziplinär offene Arbeitskreis zur Aufgabe gemacht,

„Forschung zur Familie unter bildungshistorischem Aspekt sowohl zu bündeln als auch anzuregen. Das umfasst historische Familienforschung und historische Sozialisationsforschung in realhistorischem wie im ideengeschichtlichen Zuschnitt. In den historischen Blick genommen werden (sollen) die politische, die ökonomische, die soziale und die kulturelle Lage von Familie als gesellschaftlicher Instanz von Erziehung, Bildung und Sozialisation.“⁴⁹

Zudem sind im Gründungsaufruf bereits einige Forschungsdesiderate benannt worden, die den Erziehungsalltag und das Innenleben von Familien, aber auch öffentliche Familienbilder und Familiendiskurse betreffen.⁵⁰ Daraus hat sich ein umfangreiches Arbeitsprogramm ergeben, das bisher die drei folgenden thematischen Schwerpunktsetzungen aufweist: 1. Familie als historisches Modell – Gelingen und Scheitern; 2. Familie und institutionelle Erziehung; 3. Familie und Generation.⁵¹

⁴⁸ So enthält Hans-Ulrich Wehlers groß angelegte „Deutsche Gesellschaftsgeschichte“ vom 18. bis zum 20. Jahrhundert (erschienen sind bisher vier Bände, den Zeitraum 1700 bis 1949 umfassend) im Sachregister keinen eigenen Eintrag „Familie“; in den einschlägigen Kapiteln (in den Bänden jeweils gefasst unter „III. Strukturbedingungen und Entwicklungsprozesse sozialer Ungleichheit“ als Analyse der Stände und Klassen und ihrer Entwicklung) fehlen Darstellungen zu Familienformen und Familienentwicklung (Wehler 1987ff.). Anders in Thomas Nipperdeys Geschichte des 19. Jahrhunderts (Nipperdey 1984, S. 114ff.; Nipperdey 1990, S. 43ff.).

⁴⁹ Groppe/Malmede/Miller-Kipp 2003, S. 30.

⁵⁰ Vgl. ebd.

⁵¹ Auf zwei Arbeitstreffen, 2005 an der Ruhr-Universität Bochum und 2006 an der Heinrich-Heine-Universität in Düsseldorf, hat der Arbeitskreis Historische Familienforschung das erste Schwerpunktthema behandelt.

Die Diskussion historisch-empirischer Fallstudien auf dem ersten Treffen des Arbeitskreises zum Thema ‚Gelingen und Scheitern des historischen Modells Familie‘ zeigte exemplarisch, dass Gelingen und Scheitern nicht zwingend als Dichotomien aufgefasst werden dürfen. Was aus der Außenperspektive als Scheitern von Familie oder einzelnen Familienmitgliedern erscheint, kann in der Familie selbst ganz anders wahrgenommen werden; umgekehrt trifft das selbstverständlich ebenso zu.

Wer die Arbeiten zur Historischen Familienforschung aufmerksam verfolgt, muss zugleich ein Theoriedefizit feststellen. Modernisierung, Privatisierung, Individualisierung sind wiederkehrende und zugleich generalisierende familienhistorische Deutungsmuster, selbst wenn die konkreten historischen Befunde dagegen sprechen.⁵² Deshalb konzentrierte sich das zweite Arbeitstreffen des Arbeitskreises Historische Familienforschung auf die Vorstellung, Erprobung und Diskussion von sozialwissenschaftlichen Theorien und Modellen, die in der Historischen Familienforschung bis heute noch keine große Beachtung gefunden haben. So ist die Theorie des Zivilisationsprozesses von Norbert Elias als Modernisierungstheorie in der Historischen Familienforschung durchaus präsent, für seine auf familiäre und nachbarschaftliche Interaktions-, Integrations- und Exklusionsmuster bezogenen Überlegungen zu „Etablierten und Außenseitern“ in der industriellen Klassengesellschaft nach dem Zweiten Weltkrieg gilt das aber nicht.⁵³ Weitere Theorieangebote und -diskussionen verbanden sich mit den Namen Pierre Bourdieu, Lawrence Kohlberg, Jürgen Habermas und Kurt Lüscher. Milieukonzepte, die Ambivalenz von Generationenbeziehungen und familienbezogene „information literacy“ sowie die in einem familienbiographisch erprobten Analysemodell gebündelten Theoriebezüge und Begriffe Lebenswelt, Generation und Identität, Lebensformen, Lebensmuster und Lebenslaufgestaltung wurden ebenfalls vorgestellt und sollten im Hinblick auf ihre Brauchbarkeit für die Historische Familienforschung in der Historischen Bildungsforschung weiter diskutiert werden.

Theorie und Empirie scheinen in der Historischen Familienforschung – nicht nur im Rahmen der Historischen Bildungsforschung – immer noch weit voneinander entfernt. Auch hier lässt sich zur Erklärung mit dem Modell des historischen Gedächtnisses operieren. Die Grundfiguration der verantwortlichen Elternschaft mit entsprechenden, eigenständig zu leistenden erzieherischen Aufgaben konstituiert sich dabei im ausgehenden 18. Jahrhundert: Die ‚Geschlechtsnatur‘ der Frau prädestiniert sie zur Mutter und Erzieherin der Kinder, die ‚Ge-

⁵² Vgl. Gestrich 1999b; Gestrich/Krause/Mitterauer 2003.

⁵³ Elias/Scotson 1993.

schlechtsnatur' des Mannes diesen zum Oberhaupt der Familie und zu deren Vertreter in Gesellschaft und Staat. Die ‚natürlichen‘ Verhältnisse in der Familie machten diese dann für lange Zeit zum Gegenstand und zur Projektionsfläche besonderer Anforderungen: So erscheint die Familie im bürgerlichen 19. Jahrhundert als „Keimzelle des Staates wie der Gesellschaft“. Das war, wie Thomas Nipperdey betont, für das 19. Jahrhundert eine ‚Selbstverständlichkeit‘:

„Im Grunde rangiert die Familie vor dem Individuum. Das ist erstaunlich, denn die liberale Kultur des 19. Jahrhunderts beruht doch auf dem Individualismus. [...] Aber es ist, so geht der Gedankengang, die Gemeinschaft Familie, die das Zentrum der unantastbaren Privatheit des Menschen ausmacht.“⁵⁴

Und obwohl im 19. Jahrhundert die Familie als ‚Objekt der Wissenschaften‘ entdeckt wurde: der Staatswissenschaften, der Ethnologie, der Soziologie, der Psychologie, war doch die Grundfiguration der ‚privaten Familie‘ soweit gültig, dass die Familie – trotz Wilhelm Heinrich Riehls historischer Familienanalyse (1855) und Bachofens „Mutterrecht“ (1861) – z.B. in Max Webers religions- und herrschaftssoziologischen Studien oder in Georg Simmels Soziologie ein wenig beachtetes Randphänomen in der Analyse des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft blieb. Auch Pierre Bourdieu konstatierte 1985 in einem Interview, dass in seinem Arbeitsumfeld zwar familienbiographische und familiensoziologische Studien geplant waren, diese aber nicht zur Ausführung kamen.⁵⁵ Im ersten Teil seiner gemeinsam mit vielen Mitarbeitern entwickelten Studie zum „Elend der Welt“⁵⁶ wurden dann einige Ansätze zur Analyse der Bedeutung und Funktion der Familie in sozialen Deklassierungsprozessen entwickelt, diese leisteten in diesem besonderen Zusammenhang allerdings keinen eigenen familienbezogenen Theoriebeitrag zu den leitenden Theoriekonzepten Bourdieus (Feld- und Habitus-theorie, Theorie der Kapitalformen).

Gegenwärtig bieten soziologische, psychologische und erziehungswissenschaftliche Theorieangebote zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft und zu Entwicklungsvoraussetzungen und -bedingungen der Einzelpersonlichkeit vielfältige Möglichkeiten einer theoriebezogenen bildungshistorischen Familienanalyse. Dabei zeigt sich, dass die Theorieangebote zunächst oftmals um die Perspektive der Familie ergänzt werden müssen.⁵⁷ Es bedarf daher zunächst einer erhöhten Aufmerksamkeit für die soziale Formation Familie, um bestehende Theorieangebote für die Familienforschung fruchtbar zu machen.

⁵⁴ Nipperdey 1990, S. 43.

⁵⁵ Vgl. Bourdieu 1985.

⁵⁶ Bourdieu u.a. 1997, S. 21ff.

⁵⁷ Dies war auch eines der Ergebnisse des Arbeitstreffens des Arbeitskreises Historische Familienforschung 2006.

Gleichzeitig kann aber auch eine Kombination verschiedener Theorieangebote im Rahmen der bildungshistorischen Familienforschung zukünftig sinnvoll sein. So kann die implizite Problematik einer Übertragung gegenwärtiger Theoriemodelle auf historische Prozesse auf einer Meta-Ebene reflektiert werden und gleichzeitig – unter Einbezug vorhandener Theorieangebote – eine konkrete Arbeit an familienbezogener Theoriebildung geleistet werden. Dass das Forschungsfeld Familie im Rahmen der Bildungsgeschichte bisher eher randständig behandelt wurde, ist in diesem Zusammenhang eine Chance, ermöglicht dies doch auch eine programmatische, theoriebezogene Arbeit. Nicht zuletzt kann eine solche Programmarbeit auch einen besonderen Beitrag zur historischen und zugleich theoretisch fundierten Evaluation gegenwärtiger Problemstellungen im Umfeld von Familie leisten.⁵⁸

Damit schließt die bildungshistorische Forschung zugleich an ganz aktuelle Debatten in Deutschland an, in denen Familien entweder als durch staatliche Eingriffe zu kurierende Problemfälle oder im Gegenzug als geradezu musterhafte Orte zur Lösung von Problemen, die den Staat überfordern, präsentiert werden. Im Schatten von PISA und anderen internationalen schulbezogenen Leistungsvergleichsstudien beziehen sich die gegenwärtigen Debatten um die Familie durchweg auf Fragen der Erziehung und Bildung und lenken die öffentliche Aufmerksamkeit damit auf die auch im deutschen Schulsystem notwendigen kulturellen Transferleistungen der Familie. Daraus tritt die Schule als Familienproblem und umgekehrt die Familie als möglicher oder unmöglicher Bildungsort hervor.⁵⁹ Folgt man dem aktuellen Familien-Diskurs, sollten Familien – effektiver noch als bisher – eingebunden sein in ein System von Beratungs-, Hilfe- und Entlastungsleistungen. Gefordert werden ausgerechnet in den Krisenjahren des deutschen Sozialstaates der Ausbau und die Qualitätsverbesserung der institutionellen öffentlichen Erziehung von der frühkindlichen Erziehung über die Vorschulerziehung bis zur schulbegleitenden Erziehung in Kindertagesstätten und zur flächendeckenden Ganztagschule. Die Rede ist in diesem Zusammenhang durchweg von aktuellen Problemen mit der „Ordnung der Familie“⁶⁰ und von innovativen Neuordnungen in naher Zukunft. Dagegen bleibt die interventions- und sozialstaatliche Herkunft dieser normierenden und normalisierenden Ordnung weitgehend unbeachtet. Selbst naheliegende zeitgeschichtliche Bezüge, zum Beispiel zur Geschichte der föderativ-sozialstaatlichen Familienpolitik in

⁵⁸ So wird sich das dritte Arbeitstreffen des Arbeitskreises Historische Familienforschung Anfang 2007 an der Universität Gießen mit dem zweiten Themenschwerpunkt, also mit dem Verhältnis von Familie und institutioneller (öffentlicher) Erziehung befassen.

⁵⁹ Vgl. Alt 2005; Büchner/Brake 2006.

⁶⁰ Donzelot 1980.

der Bundesrepublik Deutschland⁶¹, finden kaum einmal Beachtung. Die Historische Familienforschung insgesamt hat also allen Grund, sich in den aktuellen – geschichtsvergessenen – Familiendiskurs einzumischen.

Eingemischt hat sich dafür allerdings schon die Historische Bildungsforschung und mit ihr auch die bildungshistorische Familienforschung – und zwar mit Blick auf die „(Re-)Produktion sozialer Ungleichheit“ im Wirkungszusammenhang von „Bildungssystem, Familie und Gesellschaft“.⁶² Auf „Bildungsungleichheiten“ konzentrierte erziehungs- und bildungshistorische Untersuchungen müssen – so hat es Klaus-Peter Horn betont –

„den Blick [...] auch auf die Familien und die dort vorfindlichen ‚Bildungsstrategien‘ und Erziehungsvorstellungen richten. Es ist ja schon länger bekannt, dass es zwischen den familiären und den schulischen Erwartungen an die Kinder zu wechselseitigen Verstärkungs-, aber auch zu Blockadeeffekten kommen kann.“⁶³

Der Hinweis auf die bildungssoziologische Untersuchung von Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron liegt in diesem Zusammenhang nahe, denn die von den beiden Soziologen vor vierzig Jahren im Bildungssystem der französischen Republik ausgemachte „Illusion der Chancengleichheit“⁶⁴ wird nunmehr auch im deutschen Bildungssystem erkennbar – und das rückblickend schon in den sozial-liberalen Expansionsjahren des Schul- und Hochschulsystems in der demokratisch verfassten bundesdeutschen Leistungsgesellschaft. Damit aber rückt noch einmal der Wirkungszusammenhang von kulturellem Familienkapital und schulischen Bildungschancen in den Blick, der in historischen Fallstudien von Carola Groppe, Gerhard Kluchert und Rüdiger Loeffelmeier thematisiert wird.⁶⁵

Abschließend bleibt zu wünschen, dass das artikulierte bildungshistorische Interesse an den konkreten Wechselwirkungszusammenhängen von Familie und Schule im Bildungssystem der Gesellschaft auch die Gemeinsamkeiten von Historischer Familienforschung und Historischer Bildungsforschung stärken wird.⁶⁶ Gerade die aktuellen Debatten über Aufgaben, Leistungen und Probleme von Familien eröffnen nicht nur die Chance, bildungshistorische Forschungen zur Familie zu initiieren und in den Fokus der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit zu rücken, sondern sie erfordern geradezu, aktuelle Problemstellungen auch in den Kontext der historischen Genese der Familie und ihrer Bezüge zu weiteren Institutionen der Bildung und Erziehung zu stellen.

⁶¹ Kuller 2004.

⁶² Groppe/Fuchs/Kluchert 2006, S. 619.

⁶³ Horn 2006, S. 625.

⁶⁴ Bourdieu/Passeron 1971.

⁶⁵ Groppe 2006; Kluchert 2006; Loeffelmeier 2006.

⁶⁶ Vgl. Horn 2006, S. 626f.

Literatur

- Alt, Chr. (Hg.): *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. Bd. 2: *Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen*. Wiesbaden 2005.
- Ariès, P.: *Geschichte der Kindheit*. München 1975.
- Ariès, P./Duby, G. (Hg.): *Geschichte des privaten Lebens*. 5 Bde., Frankfurt a. M. 1990ff.
- Badinter, E.: *Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute*. München 1981.
- Benner, D./Oelkers, J.: Vorwort. In: Dies. (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel 2004, S. 7-10.
- Berg, Chr./Buck, A./Führ, Chr. u.a. (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Vom 15. Jahrhundert bis zur Gegenwart. 6 Bde., München 1987ff.
- Berg, Chr./Schröder, M.: „Zu Vieren waren wir eine Großmacht ...“ Geschwisterbeziehungen in deutschen bürgerlichen Familien in der Zeit des Zweiten Deutschen Kaiserreichs (1871-1918). In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* Bd. 2, 1995, S. 135-168.
- Black, J.: *An Illustrated History of Eighteenth-Century Britain, 1688-1793*. Manchester/New York 1996.
- Borscheid, H./Teuteberg, H. J. (Hg.): *Ehe, Liebe, Tod. Zum Wandel der Familie, der Geschlechts- und Generationenbeziehungen in der Neuzeit*. Münster 1983.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C.: *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart 1971.
- Bourdieu, P.: *Vernunft ist eine historische Errungenschaft, wie die Sozialversicherung*. Bernd Schwibs im Gespräch mit Pierre Bourdieu. In: Liebau, E./Müller-Rolli, S. (Hg.): *Lebensstil und Lernform. Zur Kulturosoziologie Pierre Bourdieus*. Stuttgart 1985, S. 376-392 (Neue Sammlung 3/85, Themenheft).
- Bourdieu, P.: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M. 1987.
- Bourdieu, P./Accardo, A./Balazs, G. u.a.: *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz 1997.
- Bourdieu, P.: *Die Regeln der Kunst: Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt a. M. 1999.
- Budde, G.-F.: *An der Wiege des Bürgertums. Erziehungsgeschehen und -erleben in deutschen und englischen Bürgerfamilien im 19. und frühen 20. Jahrhundert*. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* Bd. 2, 1995, S. 113-134.
- Büchner, P./Brake, A. (Hg.): *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden 2006.
- Bulst, N./Goy, J./Hoock, J. (Hg.): *Familie zwischen Tradition und Moderne. Studien zur Geschichte der Familie in Deutschland und Frankreich vom 16. bis zum 20. Jahrhundert*. Göttingen 1981.
- Burguière, A./Klapisch-Zuber, Chr./Segalen, M./Zonabend, F. (Hg.): *Geschichte der Familie*. 4 Bde., Darmstadt 1996ff.
- Conrad, Chr./Kessel, M. (Hg.): *Kultur und Geschichte. Neue Einblicke in eine alte Beziehung*. Stuttgart 1998.
- Conze, W. (Hg.): *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas*. Stuttgart 1976.
- Davidoff, L./Hall, C.: *Family fortunes. Men and women of the English middle class 1780-1850*. London 1987.

- Dinges, M.: Neue Kulturgeschichte. In: Eibach, J./Lottes, G. (Hg.): Kompass der Geschichtswissenschaft. Göttingen 2002, S. 179-192.
- Donzelot, J.: Die Ordnung der Familie. Frankfurt a. M. 1980.
- Dülmen, R. van: Kultur und Alltag in der Frühen Neuzeit. Bd. 1: Das Haus und seine Menschen 16-18. Jahrhundert. München 1990.
- Ecarius, J.: Familie als Ort der Tradierung und des Wandels von Kindheitsmustern. In: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber 2001, S. 774-787.
- Ecarius, J.: Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen. Opladen 2002.
- Elias, N./Scotson, J. L.: Etablierte und Außenseiter. Frankfurt a. M. 1993.
- Flandrin, J.-L.: Familien. Soziologie – Ökonomie – Sexualität. Frankfurt a. M. 1978.
- Gay, P.: Erziehung der Sinne. München 1986.
- Gay, P.: Die zarte Leidenschaft. Liebe im bürgerlichen Zeitalter. München 1987.
- Gestrich, A.: Vergesellschaftung des Menschen. Einführung in die Historische Sozialisationsforschung. Tübingen 1999 (a).
- Gestrich, A.: Geschichte der Familie im 19. und 20. Jahrhundert. München 1999 (b).
- Gestrich, A.: Vorwort. In: Ders./ Krause, J.-U./Mitterauer, M.: Geschichte der Familie. Stuttgart 2003, S. 1/2.
- Gestrich, A./Krause, J.-U./Mitterauer, M.: Geschichte der Familie. Stuttgart 2003.
- Gillis, J. R.: Mythos Familie. Auf der Suche nach der eigenen Lebensform. Weinheim/Berlin 1997.
- Goody, J.: Die Entwicklung von Ehe und Familie in Europa. Berlin 1986.
- Goody, J.: Geschichte der Familie. München 2002.
- Groppe, C.: Der Geist des Unternehmertums – Eine Bildungs- und Sozialgeschichte. Die Seidenfabrikantenfamilie Colman 1649-1840. Köln/Weimar/Wien 2004.
- Groppe, C.: Familienstrategien und Bildungswege in Unternehmerfamilien 1840-1920. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006), S. 630-641.
- Groppe, C./Fuchs, H.-W./Kluchert, G.: Bildungssystem, Familie und Gesellschaft. Historische Analysen zur (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006), S. 619-621.
- Groppe, C./Malmede, H./Miller-Kipp, G.: Aufruf zur Gründung eines Arbeitskreises „Historische Familienforschung“. In: Rundbrief der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 12. Jg. Brief 1/2003, S. 29/30.
- Hareven, T. K.: Familiengeschichte, Lebenslauf und sozialer Wandel. Frankfurt a. M. 1999.
- Harney, K./Groppe, C./Honig, M.-S.: Geschichte der Familie, Kindheit und Jugend. In: Harney, K./Krüger, H.-H. (Hg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997, S. 157-181.
- Hausen, K.: Historische Familienforschung. In: Rürup, R. (Hg.): Historische Sozialwissenschaft. Beiträge zur Einführung in die Forschungspraxis. Göttingen 1977, S. 59-95.
- Hausen, K.: Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Conze, W. (Hg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Stuttgart 1976, S. 363-393.
- Hausen, K.: Familie und Familiengeschichte. In: Schieder, W./Sellin, V. (Hg.): Sozialgeschichte in Deutschland. Bd. 2: Handlungsräume der Menschen in der Geschichte. Göttingen 1986, S. 64-89.
- Hausen, K.: Geschichte, Frauengeschichte, Geschlechtergeschichte. In: Geschichte und Gesellschaft 14 (1988), S. 364-391.

- Herrmann, U.: Empfehlungen zum Studium der Geschichte der Familienerziehung. In: Mollenhauer, K./Brumlik, M./Wudtke, H. (Hg.): Die Familienerziehung. München 1975, S. 207-216.
- Herrmann, U.: Pädagogik und geschichtliches Denken. In: Thiersch, H./Ruprecht, H./Herrmann, U.: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München 1978, S. 173-238.
- Herrmann, U.: Historische Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1980, S. 227-252.
- Herrmann, U.: Aufgaben und Ziele eine neuen Periodikums. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Bd. 1, 1993, S. 5-8.
- Horn, K.-P.: Bildungssystem, Familie und soziale Ungleichheit in historischer Perspektive – Forschungsstand und Problemaufriss. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006), S. 622-629.
- Hubbard, W.: Familiengeschichte. Materialien zur deutschen Familie seit dem Ende des 18. Jahrhunderts. München 1983.
- Imhof, A. E.: Bevölkerungsgeschichte und Historische Demographie. In: Rürup, R. (Hg.): Historische Sozialwissenschaft. Beiträge zur Einführung in die Forschungspraxis. Göttingen 1977, S. 16-58.
- Imhof, A. E.: Historische Demographie. In: Schieder, W./Sellin, V. (Hg.): Sozialgeschichte in Deutschland. Bd. 2: Handlungsräume der Menschen in der Geschichte. Göttingen 1986, S. 32-63.
- Kaplan, M. A.: The making of the Jewish middle class. Women, family, and identity in Imperial Germany. New York/Oxford 1991.
- Klika, D.: Topographie der autobiographisch erinnerten Familienkindheit. In: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber 2001, S. 758-773.
- Kluchert, G.: Schule, Familie und soziale Ungleichheit in Zeiten der Bildungsexpansion: Das Beispiel der Weimarer Republik. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006), S. 642-653.
- Krome, R.: „Alte Väter – Neue Väter?“ Zur Bedeutung der Vaterrolle in bürgerlichen Familien des Zweiten Deutschen Kaiserreichs (1871-1918). In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Bd. 2, 1995, S. 169-190.
- Kuller, Chr.: Familienpolitik im föderativen Sozialstaat. Die Formierung eines Politikfeldes in der Bundesrepublik 1949-1975. München 2004.
- Le Goff, J./Chartier, R./Revel, J. (Hg.): Die Rückeroberung des historischen Denkens. Grundlagen der Neuen Geschichtswissenschaft. Frankfurt a. M. 1990.
- Loeffelmeier, R.: Die Bedeutung von Familie und Schule für die Bildungswege Potsdamer Abiturienten in der frühen DDR. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006), S. 659-670.
- Medick, H./Sabeau, D.: Emotionen und materielle Interessen in Familie und Verwandtschaft: Überlegungen zu neuen Wegen und Bereichen einer historischen und sozialanthropologischen Familienforschung. In: Dies. (Hg.): Emotionen und materielle Interessen. Sozialanthropologische und historische Beiträge zur Familienforschung. Göttingen 1984, S. 27-54 (1984a).
- Medick, H./Sabeau, D. (Hg.): Emotionen und materielle Interessen. Sozialanthropologische und historische Beiträge zur Familienforschung. Göttingen 1984 (1984b).
- Mitterauer, M./Sieder, R.: Vom Patriarchat zur Partnerschaft. Zum Strukturwandel der Familie. München 1977.
- Mitterauer, M./Sieder, R. (Hg.): Historische Familienforschung. Frankfurt a. M. 1982.
- Mitterauer, M.: Familie. In: Dülmen, R. van (Hg.): Fischer Lexikon Geschichte. Frankfurt a. M. 1990, S. 161-176.
- Münch, P.: Lebensformen in der Frühen Neuzeit 1500 bis 1800. Frankfurt a. M. 1992.

- Mutschler, S.: Ländliche Kindheit in Lebenserinnerungen. Familien- und Kinderleben in einem württembergischen Arbeiterbaurndorf an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Tübingen 1985.
- Nipperdey, Th.: Deutsche Geschichte 1800-1866. Bürgerwelt und starker Staat. München ²1984.
- Nipperdey, Th.: Deutsche Geschichte 1866-1918. Bd. 1: Arbeitswelt und Bürgergeist. München 1990.
- Reif, H. (Hg.): Die Familie in der Geschichte. Göttingen 1982.
- Reyer, J.: Familie. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2004, S. 383-392.
- Ringer, F. K.: Fields of Knowledge. French academic culture in comparative perspective 1890-1920. Cambridge/New York/Paris u.a. 1992.
- Ritter, G. A.: Die neuere Sozialgeschichte in der Bundesrepublik Deutschland. In: Kocka, J. (Hg.): Sozialgeschichte im internationalen Überblick. Ergebnisse und Tendenzen der Forschung. Darmstadt 1989, S. 19-88.
- Ritter, G. A./Tenfelde, K.: Arbeiter im Deutschen Kaiserreich 1871 bis 1914. Bonn 1992.
- Rosenbaum, H.: Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Frankfurt a. M. 1982.
- Rosenbaum, H.: Kindheitsbiographien und -autobiographien in der Sozialgeschichte von Familie und Kindheit. In: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber 2001, S. 744-757.
- Schwab, D.: Rechtserwartungen an die Institution „Familie“. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80 (2004), S. 14-26.
- Shorter, E.: Die Geburt der modernen Familie. Reinbek bei Hamburg 1977.
- Sieder, R.: Sozialgeschichte der Familie. Frankfurt a. M. 1987.
- Tenorth, H.-E.: Erziehungswissenschaft. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2004, S. 341-382.
- Wehler, H.-U.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. 4 Bde., München 1987ff.

Anschrift des Autors:

Dr. Hans Malmede, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Erziehungswissenschaftliches Institut, Universitätsstraße 1, 40225 Düsseldorf
e-Mail: malmede@phil-fak.uni-duesseldorf.de

GERT GEIBLER

Sozialdemokratie und Volkserziehung – Die „Mannheimer Leitsätze“ von 1906, eine Stadt und hundert Jahre deutsche Schulgeschichte Ein Essay

*„Aber, Genossen, es ist lächerlich für einen Sozialisten, hinter
der Geschichte schimpfend herzulaufen und sie anzuklagen:
warum bist du nicht einen anderen Weg gegangen?“*

(Heinrich Schulz 1921, Verhandlungen des Ersten Sozialdemokratischen Kulturtages in Dresden. Protokoll S. 31)

1. Die Stadt und ihre Schulen

Mannheim ist 1906 mit 160.000 Einwohnern die größte Stadt im Großherzogtum Baden. Brunnen, Kunstwerke schmücken die öffentlichen Plätze. Das Residenzschloss ist die größte geschlossene Barockanlage in Deutschland. Auf die ausgedehnte Front des Baues hin ausgerichtet liegt die Altstadt, liegen die so genannten Mannheimer Quadrate, Häuserblöcke wie die Felder eines Schachbrettes. Die Stadt ist reich an Kultureinrichtungen, besitzt in Fülle Sammlungen, Bibliotheken, Theater, Galerien und ist zugleich Militärstandort. Nicht weniger haben Handelsniederlassungen und Bankhäuser in der Stadt ihren Sitz. Das Bürgertum ist weithin liberal gesinnt, weltoffen. Von den Plätzen der Stadt hat im Februar 1848 mit aufgebracht Bürgern, Handwerkern und Arbeitern die Revolution in deutschen Landen ihren Ausgang genommen.

Inzwischen ist die Stadt schon längst auf dem Weg, sich zu einem der bedeutendsten Wirtschaftsstandorte in Südwestdeutschland zu entwickeln. Die moderne Industrie strebt auf, besonders mit Unternehmen der chemischen und metallverarbeitenden Branchen. Es werden Maschinen, Kabel, Gummi, Teer und Farben produziert, aber auch Zigarren und anderes mehr. Der kaum noch zu überschauende Industriehafen an der Mündung des Neckar in den Rhein wird stetig ausgebaut, wird zu einem „Seehafen im Binnenland“. Fünf Eisenbahnlinien führen zur Stadt; der Bau eines neuen Rangierbahnhofes beginnt. In den 496 Fabrikanlagen sind 1903 an die 21.000 Arbeiter beschäftigt. Die meisten haben Familie.

Es gibt Wohnungselend und Mietwucher von den rapide wachsenden Vororten bis in die Dachkammern der Altstadt. Ansprechende, neue Vorderhausfassaden in Wohngegenden der Arbeiterschaft lassen die Trostlosigkeit der Wohnungen, Höfe und Bauten dahinter nicht ahnen. Höchstens drei, meist zwei kleine Zimmer haben die Familien, oft keine Küche, auch Kellerräume fehlen. Jedes Zimmer ist zugleich Schlafraum. Im Haus wohnen bis zur Mansarde gewöhnlich an die hundert Personen, etwa zwei Drittel davon Kinder, dazu vielleicht einige „Aftermieter“. Eine Anzahl von Werkwohnungen für qualifizierte, besser verdienende Stammarbeiter bieten günstigere Bedingungen.

Die Arbeiterschaft nimmt an Zahl weiter zu. Sie ist seit 1863 in Teilen gewerkschaftlich organisiert. Die Sozialdemokratie ist in ihr seit Ende der 1860er Jahre fest verankert. Ab und an, so in den Krisenjahren 1902/03, wird in einigen Branchen gestreikt. Im Jahr 1904 schließen sich in der Stadt die süddeutschen Arbeiterjugendvereine zu einem Verband zusammen. Noch ist die Sozialdemokratie bei der Mandatsvergabe im städtischen Bürgerausschuss durch ungleiches, an drei Steuerklassen gebundenes und nur den Männern gewährtes Wahlrecht massiv benachteiligt, auch wenn sie bei den Reichstagswahlen 1903 in Mannheim 48,2 Prozent der Stimmen erhält. Irgendwo dort, wo jene Niederbesteuerten drittklassig hausen, die in den Fabriken Unternehmergeist in Unternehmensprofit verwandeln, kommt im Februar 1905 in der Familie eines ungelerten Arbeiters ein Kind zur Welt: Paul Wandel, Volks- und Berufsschüler, Maschinentechniker, 1926 Mitglied der Kommunistischen Partei, Fraktionsführer der Kommunisten im Mannheimer Stadtparlament, 1933 in die Sowjetunion emigriert, nach dem Zweiten Weltkrieg Präsident der deutschen Bildungsbehörde für die Länder der Sowjetischen Besatzungszone, erster Minister für Volksbildung der DDR.

Die Stadt verfügt über ein sehr gutes Steueraufkommen. Die Söhne aus protestantischen, katholischen und jüdischen Elternhäusern der städtischen Oberschicht besuchen gemeinsam das großherzogliche Gymnasium Carolo-Fridericianum. Die Schule erhält 1899 jenseits der Altstadt ein neues, prachtvolles Gebäude. Seit 1902 werden auch Mädchen aufgenommen. Die Schule zählt rund 400 Schüler, davon stehen etwas mehr als 330 im schulpflichtigen Alter. Ein neues, gleichfalls opulent ausgestattetes Gebäude für das 1902 gegründete Lessing-Gymnasium befindet sich im Bau. Insgesamt sind rund zehn Prozent der Gymnasiasten wegen Bedürftigkeit ganz oder zu unterschiedlichen Teilsätzen vom Schulgeld befreit. Es bestehen weiterhin Realgymnasium, Oberrealschule mit Handelsschulabteilung, höhere Mädchenschule mit Realschulabteilung und seit 1893 als Bestandteil des Volksschulsektors eine Bürgerschule. Letztere ist eine gehobene, achtstufige, aber schulgeldpflichtige Volksschule, die

ab Klasse 5 mit Französisch als Fremdsprache dem Lehrplan der Oberrealschule folgt. Sie gewinnt an Zuspruch, doch den höheren Schulen arbeiten noch immer vier Vorschulen zu, die ihren Schülern den Volksschulbesuch vermeidbar und den der Gymnasien sicher machen. Es bestehen zudem einige wenige private „Familienschulen“.

Im Schuljahr 1906/07 zählt die Stadt (Altstadt und Vororte) rund 21.000 Volksschulkinder. Alle diese Kinder werden ärztlich überwacht. Ein Milchfrühstück erhalten nach den geltenden Maßstäben in den Wintermonaten 3.346, ein warmes Mittagessen aus der Volksküche 100 Kinder. 350 werden durch die Schule mit Schuhen, 26 mit Kleidern versorgt. Hinzu kommen private Spenden. Abhängig von Bedürftigkeit und Schulweg übernimmt die Stadt die unentgeltliche Beförderung von Hilfsschülern durch die städtische Straßenbahn. Die Hilfsschule zählt 125 Schüler. Es gibt Sprachheilkurse, besucht von 64 Kindern. Eine Knabenarbeitsschule bietet verschiedene Kurse an in Modellieren, Papparbeiten, Schnitzen, Hobeln und Metallarbeiten. Es haben sich 1.802 Schüler gemeldet, 227 müssen wegen Raummangels abgewiesen werden. Einige Schülerinnen besuchen bereits die Flickkurse in der Fortbildungsschule. Natürlich hat die Stadt eine obligatorische Fortbildungsschule je für Knaben und für Mädchen. Man ist dabei, auch in der Volksschule Versuche mit dem „ungeteilten Unterricht“ zu machen, bei dem der bisher übliche Nachmittagsunterricht entfällt.

Nach der badischen Städteordnung verfügt Mannheim über eigenes Kommunalrecht. Der Volksschulbesuch ist nach Ortsstatut unentgeltlich. „Schulmittel“ auf städtische Kosten erhalten 434 Volksschüler. 670 Schulkinder besuchen nach dem jüngsten Organisationssystem vor und nach dem Unterricht den jeweiligen Schulhort. Im Einklang mit den Arbeitszeiten der Proletarier öffnet er um 4.30 Uhr und schließt 18.30 Uhr. Eingerichtet sind Spielplätze auf Wiesenflächen in städtischen Parks, im Neckarvorland und bei den Baublöcken am Neckar. Die insgesamt 19 Volksschulen mit 535 Lehrpersonen unterschiedlichen Ranges haben mittwochs und samstags Spielstunden eingeführt. Es gibt Möglichkeiten, einige der bedürftigen Kinder in Ferienkolonien unterzubringen. Wohltätigkeitsvereine sind tätig. Die neuen Schulhausbrausebäder werden etwa von der Hälfte der Schulkinder regelmäßig benutzt. Es sind 17 Schülerbibliotheken eingerichtet.

Seit Mitte der 1860er Jahre hat sich mit dem Wachstum der Stadt die Zahl der Volksschüler fast verzehnfacht. Schwer beizukommen ist der Schulraumnot in den eingemeindeten Vororten. Im Herbst 1903 ist in der Neckarstadt ein modernes, allen Ansprüchen der Zeit genügendes Doppelschulhaus eröffnet worden, ein weiteres, noch größeres mit Platz für 2.300 Schüler befindet sich im Bau, mit über einer Million Goldmark doppelt so kostspielig, die kostspieligste

Volksschule in Baden dieser Zeit. Weitere Bauleistungen folgen bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges. Diese Bauleistungen bleiben das materielle Fundament des städtischen Volksschulwesens.

Die Rechte der städtischen „Schulkommission“, der städtischen Schulbehörde, werden nach dem neuen Ortsstatut, das im Januar 1907 in Kraft tritt, erweitert. Die Kommission muss nunmehr in allen Angelegenheiten des Schulbetriebs gehört werden. Neben den fünf Geistlichen jeweils verschiedener religiöser Bekenntnisse gehören ihr jetzt nicht nur zwei, sondern gleichfalls fünf Vertreter der Lehrerschaft an. Das sind der Stadtschulrat, drei Hauptlehrer und eine Hauptlehrerin. Zu den Beratungen mit Stimmrecht hinzugezogen werden der Schulrat und zwei Mütter, deren Kinder die Volksschule besuchen oder besucht haben. Mannheim liegt im „Simultanschulgebiet“ des Deutschen Reiches. In der Stadt besteht nach dem Badischen Unterrichtsgesetz von 1876 keine öffentliche Bekenntnisschule. Weit überwiegend sind die Schüler protestantischer oder katholischer Konfession, aber es gibt in kleiner Zahl auch solche altkatholischen, jüdischen, freireligiösen und sonstigen Bekenntnisses. Die Volksschullehrer sehen wie die übrigen städtischen Beamten einer siebenprozentigen Gehaltserhöhung entgegen, die auf einstimmigen Beschluss des Bürgerausschusses im März 1907 ausgesprochen wird.

Die Stadt hat einen engagierten, pädagogisch ideenreichen Stadtschulrat. Seit 1901 lässt er in den Volksschulen der Altstadt die gleichaltrigen Schüler als „naturgemäße Klassenorganisation“ in Unterrichtsgemeinschaften nach jeweiligen Schulleistungen gruppieren. Dieses „Mannheimer System“, das eine „große Verschiedenheit der Köpfe in der Volksschule“ annimmt, wird ausgebaut und auch von anderen Städten übernommen. Nach Ende des Schuljahres verlassen im März 1907 mit Erreichen des Schulziels 2.251 Kinder die städtischen Volksschulen. Es gehen 11 Schülerinnen jeweils schulgeldpflichtig zur höheren Mädchenschule und 34 zur Reformschule über, 12 Jungen zum Gymnasium, 20 zum Realgymnasium, 50 zur Oberrealschule und 8 zur Bürgerschule. Teils kommen diese Schüler aus den anhand der Lernfortschritte und des Elternwunsches nach dem zweiten Volksschuljahr von den Hauptklassen abgesonderten „Vorbereitungsklassen“ des altstädtischen Volksschulsystems.

Polizeilich oder gerichtlich bestraft werden im Laufe des Schuljahres 150 Kinder. 45 Kinder verlieren die Volksschulen durch Todesfälle. Für 54 Schülerinnen und Schüler ist „Zwangserziehung“ eingeleitet, für 14 ist sie ausgesprochen. Es sind in 125 Fällen polizeiliche Vorführungen zum Unterricht notwendig. Wegen Schulversäumnissen werden gegen Schulkinder 426 Strafanträge gestellt. Gegen Eltern liegen 1.866 solcher Anträge beim Bürgermeisteramt und 168 beim Bezirksamt vor. Tatenlosigkeit, Trägheit, Krankheit, mangelhafte

Erziehung werden in den Schulakten als häufigste Gründe für das Nichtversetzen angegeben. Der Anteil der Repetenten liegt allgemein bei etwa fünf Prozent.

Die zahlenmäßig größte Gruppe unter den Schülerinnen und Schülern der Volksschule bilden Kinder aus Arbeiterhaushalten. Von den 2439 Schulabgängern des Schuljahres 1907/08, aus dem erstmals eine solche Statistik vorliegt, kommen 1.047 nach dem Erwerb des Vaters oder auch der Mutter aus Familien von Arbeitern. Die nächstgrößte Gruppe, ihren Existenzbedingungen nach nicht besser, eher schlechter gestellt, machen 877 Kinder aus Familien von Handwerkergehilfen aus. Weiterhin kommen 247 Kinder aus Haushalten selbständiger Handwerker, 137 aus denen von Gewerbetreibenden. Der verbleibende Teil fällt der sozialen Herkunft nach auf „Kaufleute“, „Wirte“, „Beamte“ und „Sonstige“. Ein sicheres und gutes Auskommen besitzt kaum eine Familie.

Alles in allem ist Mannheim eine Handels- und Industriestadt von bemerkenswerter Schulfreundlichkeit. Keine der neueren Entwicklungen im Bildungs- und Sozialwesen ist an ihr vorübergegangen, in vieler Hinsicht steht sie an der Spitze des zeittypischen Schulfortschritts. Doch „Chancengleichheit“ oder auch „Bildungsgerechtigkeit“ sind bei alledem nicht die Leitbegriffe, denen die städtische Schulpolitik, das „öffentliche Erziehungswesen“ folgt. Es geht um „Wohltätigkeit“. Und es gibt Grund zur Sorge.

2. Die Leitsätze der Sozialdemokratischen Partei

Ende September 1906 findet in der Stadt der Parteitag der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands statt. Teilnehmer sind 313 Delegierte, 52 Mitglieder der Reichstagsfraktion, die Mitglieder des Parteivorstandes, 19 Gäste mit Mandat und 27 Gäste aus dem Ausland. Neben der im Mittelpunkt der Beratungen stehenden, hart umkämpften Frage des politischen Massenstreikes wird mit dem letzten Tagesordnungspunkt „Sozialdemokratie und Volkserziehung“ erstmals eingehender die der Schule behandelt. Es sprechen Heinrich Schulz und Clara Zetkin. Gemeinsam haben sie im Auftrag des Parteivorstandes zu ihren beiden Referaten sechs Leitsätze erarbeitet, die vorab im „Vorwärts“ und in anderen sozialdemokratischen Zeitungen veröffentlicht worden sind. Der von innerparteilichen Differenzen gekennzeichnete Parteitag verzichtet auf eine Diskussion der Leitsätze; sie werden nicht verabschiedet. Das einzige greifbare Resultat der Behandlung der Bildungsfrage ist die Errichtung eines siebenköpfigen Bildungsausschusses.

Dennoch können die in den Leitsätzen vertretenen Positionen die sozialdemokratische Schul- und Kulturpolitik in der Folge mit dieser oder jener Gewich-

tung anhaltend prägen. Trotz ihres fundamentalen Gegensatzes in den Grundfragen politischer Theorie und Praxis haben Sozialdemokraten und Kommunisten der Weimarer Zeit die Leitsätze neu geordnet und an verschiedener Stelle im Marschgepäck. Ihr Erbe und ihre Deutung wird zwischen Sozialdemokraten im Westen und Kommunisten im Osten nochmals schroff geteilt, als 1949 zwei deutsche Staaten entstehen. „Revolution ohne R“ heißt die sozialdemokratische Gesamtpolitik im Westen, „Diktatur des Proletariats“ die der kommunistischen Einheitssozialisten im Osten. Was es vielleicht noch an Gemeinsamem und Ähnlichem in der Schulfrage gibt, wird gänzlich überdeckt vom unüberbrückbaren Gegensatz der politischen Systeme, in denen diese Schule steht und sich, wie auch immer, entwickelt. Und bis heute, auch die Bildungspolitik kommt nicht zur Ruhe, scheinen in den bildungspolitischen Streitfragen Vorschläge und Forderungen auf, die, wenn man darum genau wüsste, ihren programmatischen Ursprung in Mannheim 1906 haben. Mehr noch: Bei allem, was sich in der Zeitspanne von 1906 bis 2006 im deutschen Schulwesen vollzieht, nimmt der gesellschaftliche Prozess, ganz gleich, was die einzelnen politischen Parteien bezwecken, letztlich einen Verlauf, der den Mannheimer Sozialdemokraten zwar nicht zur Gänze, aber in Manchem entgegenkommt und ihnen Arbeit abnimmt.

Zunächst aber ist zu fragen, was die Leitsätze von 1906 den Genossen zu tun und zu wissen mit auf den Weg geben, was sie dem Volk in Aussicht stellen. Im ersten Leitsatz wird festgestellt, dass es wegen der bestehenden Klassengegensätze noch niemals zu „einer einheitlich organisierten Erziehung für das ganze Volk“ gekommen sei, vielmehr sei öffentliche Erziehung „stets und überall Klassenerziehung“ gewesen. Die Volksschule sei ein Herrschaftsinstrument zur Förderung der politischen und ökonomischen Interessen des Kapitals. Militarismus, Kolonialpolitik und „ähnliche kostspielige Interessen der herrschenden Klasse“ ließen auch gegenwärtig eine „planmäßige Hebung der Volksschule“ scheitern.

Der zweite Leitsatz bezeichnete die öffentliche Erziehung „im Sozialismus“ als eine „der wichtigsten sozialen Aufgaben“. Alle geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Menschen sollen „in seinem eigenen und zugleich im gesellschaftlichen Interesse ... zu möglichst hoher Vollendung“ gebracht werden. In der sozialistischen Zukunft soll in diesem Sinne die „Arbeit“ Grundlage der Erziehung sein, und zwar als ein lebensweckendes und „zu sozialer Gesinnung“ erziehendes Element.

Der dritte Leitsatz stellt erstmals in der sozialdemokratischen Parteiprogrammatik auch detaillierte Gegenwartsforderungen auf. Es sind solche, die sich größtenteils aus der schulpolitischen Diskussion der vorangegangenen Jahre herauskristallisiert haben und sich in mancher Hinsicht bereits in der städtischen

Schulrealität abzeichnen: Errichtung von Kindergärten „weltlichen“ Charakters; Errichtung von Schulheimen, in denen die Kinder in den unterrichtsfreien Tagesstunden leibliche und geistige Fürsorge finden; Errichtung von Fach- und Fortbildungsanstalten für die schulentlassene Jugend ohne Unterschied des Geschlechts, obligatorischer Besuch dieser Schulen bis zum vollendeten 18. Lebensjahr; Überwachung des Gesundheitszustandes der Kinder durch Schulärzte, Ferienkolonien; Klassen und Schulen für behinderte Kinder; Bau und Ausgestaltung von Schulgebäuden nach den Forderungen der Pädagogik, Schulhygiene und Kunst; Errichtung von Bädern, Schwimm-, Wärme- und Speisehallen in den Schulen. Hinzu kommt der Grundsatz der „Unentgeltlichkeit des Unterrichts, der Lehrmittel und der Verpflegung in den öffentlichen Schulen“.

Gefordert wird darüber hinaus Universitätsbildung für sämtliche Lehrerinnen und Lehrer der öffentlichen Volksschulen. Wie diese, so setzt sich auch die Forderung, ein Reichsschulgesetz zu schaffen, den bestehenden Verhältnissen gänzlich entgegen, das um so mehr, als das Gesetz die „Weltlichkeit und Einheitlichkeit des gesamten Schulwesens“ verlangen soll. Entsprechend seien die höheren an die niederen Bildungsanstalten „organisch“ anzugliedern. Verlangt wird fachmännische Schulaufsicht, Mitwirkung der Eltern und der Lehrerschaft bei der Schulverwaltung, Gleichberechtigung der Geschlechter in den Lehrkörpern und der Schulverwaltung. Keine andere Partei, auch kein Lehrerverein, bündelt Schulforderungen und auch Elemente sich teils bereits im Schulwesen vollziehender Veränderungen in dieser Weise, macht schulreformerische Ideen und realpolitische Tendenzen zu einem geschlossenen Programm. Nicht Wünschbares, sondern bereits Machbares ist das alles, den politischen Willen vorausgesetzt.

Mit dem vierten Leitsatz werden die Parteiangehörigen zu einer Erziehung „im Geiste der sozialistischen Weltanschauung“ aufgerufen. Diese soll nicht bloß „Mutterwerk“, sondern „gemeinsames Elternwerk“ sein. Verlangt wird eine sozialistische Kinderliteratur. Der fünfte Leitsatz kennzeichnet das Proletariat als „Träger einer in sich geschlossenen Weltanschauung“. In Abgrenzung zu den „Bestrebungen bürgerlicher Kreise“ wird zu einer „theoretischen Schulung“ aufgerufen, ebenso aber zur Weckung „der künstlerischen Sinne“ der Parteimitglieder, u.a. durch Kulturveranstaltungen. Der sechste Leitsatz akzentuiert diese Aufgabe für die schulentlassene proletarische Jugend. Diese letzten Leitsätze richten sich auch gegen die politisch systemdienliche Gesinnungsbildung in der bestehenden Schule, der die Bekämpfung der „Irrlehren der Sozialdemokratie“ zur Aufgabe gemacht worden ist. Das der Sozialisationskraft von Schule und Kirche ausgesetzte Proletariat des wilhelminischen Kaiserreiches soll ein eigenes Klassenbewusstsein gewinnen.

Der zweite und der dritte Leitsatz bezieht sich auf alle Gesellschaftsmitglieder, der dritte insbesondere auf die Kinder und mit diesen auf die Schule, die Lehrpersonen und alle Eltern. In ihnen geht es nicht um Freisetzung von „Begabungsreserven“, sondern darum, das gesamte, das brachliegende geistige Kapital des Volkes freizusetzen. Es geht nicht um die Emporbildung Einzelner, sondern um die der Gesamtheit.

Heinrich Schulz übernimmt es nach dem Parteitag, ein genaueres Bild des von der Sozialdemokratie angestrebten Bildungswesens zu entwerfen. Seine 1911 erschienene Schrift „Schulreform und Sozialdemokratie“ ist nach sozialer Analyse, politischer Begründung, Weite und Konkretheit des Bildungs- und Schulentwurfs das Glanzstück sozialdemokratischer Bildungsprogrammatis. Die Schrift gilt als das inoffizielle Schulprogramm der Partei. Ihrem Inhalt nach schlägt sie eine ideelle Brücke zwischen Arbeiterpartei und Volksschullehrerschaft. Anders als deren Programmatik ist der sozialdemokratische Entwurf jedoch dezidiert sozialpolitisch profiliert, hinsichtlich der Trennung des Staates und der Schule von der Kirche radikal, und er fasst das gesamte Bildungswesen nicht aus der Sicht eines spezialisierten Berufsstandes, sondern aus dem Blickwinkel der Interessen vor allem der Arbeiterschaft.

Gefordert wird eine weltliche Schule, die Einheitlichkeit und Durchlässigkeit des Schulwesens vom Kindergarten bis zur Hochschule, die Demokratisierung der Schulverwaltung, die Einrichtung von Kinder- und Schulheimen, Hilfsanstalten für kranke Kinder, das Verbot der Prügelstrafe, Lernmittelfreiheit und unentgeltliche Schulspeisung. Die allgemeine, acht Klassen umfassende Elementarschule soll alle Kinder vereinen. Als Lehrgegenstände werden Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Raumlehre, Physik, Chemie, Geographie, Geschichte und eine fremde Sprache genannt. Dazu kommen eine Auswahl von Bildungsgütern der Realschule und, dem pädagogischen Reformarsenal der Zeit entnommen, der sogenannte „Arbeitsunterricht“. Der Religionsunterricht scheidet als Lehrfach aus. Den Elementarschülern soll spätere Berufswahl bzw. weitere Bildungswegentscheidung bis zum Ende ihrer Schulzeit offen gehalten werden. Dem entspricht ein Unterrichtskonzept, das sowohl auf Ansprüche praktischer wie auch theoretischer Arbeit vorbereitet. Der allgemeinen Elementarschule folgt vom 15. bis 18. Lebensjahr die in eine theoretische und eine praktische Abteilung gegliederte Mittelschule. Von dieser führen Wege in das Berufsleben, in die Volkshochschule bzw. zu unterschiedlichen akademischen Studien. Um diesem Modell zu genügen, soll die Fortbildungsschule in Stadt und Land zu einer obligatorischen, unentgeltlichen und weltlichen Berufsschule für beide Geschlechter entwickelt werden, die auf dem Fundament der neuen Elementar-

schule steht, die über Lehrwerkstätten verfügt, theoretische Unterweisung bietet und den allgemein bildenden Unterricht fortsetzt.

Zu den sozialdemokratischen Forderungen und Zukunftsvisionen gehört es, dass die Arbeiterfamilien durch öffentliche Leistungen entlastet werden. Zu diesen wird von Heinrich Schulz vor allem ein ausreichendes Angebot an Kindergärten gerechnet, und zwar sowohl aus sozialpolitischen als auch aus pädagogischen Gründen. Kindergärten und Kinderhorte sollen der Schule allgemein voraus gehen, sie sollen wie diese staatlichen und weltlichen Charakter besitzen. Und die Schule selbst ist sozialdemokratischer Bildungspolitik nicht mehr eine Unterrichtsanstalt, sondern „ein behagliches Heim für die Kinder“, das auch außerhalb der eigentlichen Schulstunden allen offen steht. Gleiches gilt auch für das „Jugendheim“, das den schulentlassenen Jugendlichen allgemein verfügbar sein soll. Akzentuiert wird gegenüber der „Schule des Klassenstaates“ nochmals auch eine weltanschaulich-politisch eigenständige, an die proletarische Familie gebundene Erziehung. In Fragen der pädagogischen Theorie soll Pluralität der wissenschaftlichen Meinungen gelten.

3. Die Schulgeschichte

Kein verständiger Philologe, kein Mann der Kirche, keine Familie der gesellschaftlichen Oberschicht, der das Wohl ihrer Kinder am Herzen liegt, kann sich mit schulorganisatorischen Vorstellungen einer „Einheitsschule“ anfreunden, die den Beginn des theoretischen Unterrichts auf das 14. Lebensjahr vertagt und die, so sehr man sich für das Militär ansonsten begeistert, „Uniformität“ bedeutet. Die „Begabten“ würden in einer solchen Schule gehemmt, Kinder aus der Arbeiterschaft gelten mit Ausnahmen als wenig „begabt“. Von ihnen könne, wie das Schulwesen auch beschaffen sei, kein wesentlicher Beitrag zur Kulturhöhe der Nation erwartet werden. Das Bildungswesen bleibt in einer ständisch gegliederten Ordnung, in der es zwischen Volksschule und höherer Schule keine zwingende organisatorische Verbindung gibt.

Erst während des Krieges entsteht im bürgerlichen Lager Krisenbewusstsein. Wenn auch nicht die strukturell gestufte Einheitsschule, so findet bei den Regierenden doch der „Aufstiegsgedanke“ Anklang. Es scheint ratsam, den Verlust an Menschen mit höherer Bildung durch die Mobilisierung von „Begabungsreserven“ auszugleichen. Um sozialen Ausgleich zu schaffen, wird in der pädagogischen Publizistik die Idee einer für die Kinder aller Stände gemeinsamen Schule nicht mehr unbedingt für verfehlt erklärt. Neben Gründen sozialer Gerechtigkeit und Versöhnung werden für eine solche Schule auch die einer die natio-

nale Gemeinschaft stärkenden Erziehung angeführt. Vorschläge für eine sechsjährige „Grundschule“ tauchen auf. Andere halten dagegen, es drohe Leistungsabfall der höheren Schule und grundsätzlich gehe es im Schulaufbau nicht um soziale Gerechtigkeit, sondern um die Anerkennung von kulturellen Unterschieden.

Am Ende des Krieges steht im November 1918 die Revolution. Sie bringt erstmals Sozialdemokraten in Regierungsverantwortung. Mitglied der Revolutionsregierung, von März bis Juni 1920, später nochmals von 1928 bis 1930 Reichskanzler ist Hermann Müller, geboren 1876 als Sohn eines Schaumweinfabrikanten in Mannheim, Schulbesuch vor dem Wechsel nach Dresden am Gymnasium der Stadt, seit 1906 Mitglied des Parteivorstandes, 1919 bis 1928 SPD-Vorsitzender. Sehr rasch kommt es zu Veränderungen. Im April 1920 verpflichtet das mit dem Gewicht der Sozialdemokratie zustande gekommene Reichsgrundschulgesetz alle schulpflichtigen Kinder, die vier ersten Schuljahre gemeinsam zu absolvieren. Mehr ist im parteipolitischen Kompromiss nicht möglich. Man gibt ein Schulsystem, an dem so viele kluge Schulmänner über Generationen gearbeitet haben und das dem ihm zugedachten Zweck glänzend erfüllt, nicht auf, hört man aus dem konservativen Lager. Die neunjährige Dauer des Lehrgangs der höheren Schule kann erhalten bleiben, auch wenn die Vorschule, wo sie besteht, nach und nach abgebaut werden muss und die Gesamtschulzeit bis zum Abitur durch die vierjährige Grundschuldauer statt vormaliger dreijähriger Vorschule nun reichsweit, auch in Norddeutschland, 13 Jahre umfasst. Den verbleibenden Gegnern der Grundschule, denen ihre Einführung als der vernichtendste Schlag gilt, der das deutsche Schulwesen je getroffen hat, wird die Praxis zeigen, dass die neue Einrichtung trägt. Aber die Sozialdemokraten stehen beim politischen Gegner auch weiterhin im Geruch von „Katastrophenpolitik“ und „Revolutionspädagogik“.

Auch andere Teilerfolge können sich die Mannheimer Sozialdemokraten zu Gute halten. Nicht nur sie sind es, aber sie sind immer dabei, wenn Schritte zur Schul- und Sozialreform gegangen werden. Seit Mitte der 1920er Jahre wird die akademische Volksschullehrerbildung zum Standard in Deutschland. Das Berufs- und Fortbildungsschulwesen wird ausgebaut, ebenso das Hilfsschulwesen. Die Aufbauschule eröffnet insbesondere für Kinder auf dem Lande einen neuen Bildungsweg, indem sie es Volksschülern ermöglicht, auch anschließend an die 7. oder 8. Volksschulklasse (Baden 6. Klasse) in einem sechsjährigen Lehrgang zur vollen Hochschulreife zu gelangen. Die Bildungschancen von Mädchen verbessern sich erheblich. Die Unentgeltlichkeit des Volksschulbesuches wird in allen Ländern eingeführt. Die geistliche Orts- und Kreisschulaufsicht fällt, wo sie noch bestanden hat. Die Lehrerinnen werden den männlichen Kollegen

rechtlich gleichgestellt. Bei der Leitung der Einzelschulen erhält das Kollegium, erhalten die Eltern neue Rechte. Versuchsschulen werden eingerichtet. Kein Land und keine Kommune, in denen Sozialdemokraten von politischem Gewicht sind oder wie in Preußen und in Baden nahezu durchgehend in Koalitionsregierungen stehen, in dem Sozialpolitik nicht bewirkte, dass sich die Lebensverhältnisse von Arbeiterkindern bessern durch Schulspeisung, Ferienkolonien, Spielplätze und anderes mehr. Die beim Besuch von höheren Schulen fälligen Schulgeldsätze werden deutlich unter dem Reichsdurchschnitt gehalten, so in Berlin. Den Bau von „Schulpalästen“ für Volksschüler, „Schulluxus“ müssen sich Sozialdemokraten in den Parlamenten vorwerfen lassen, als gegen Ende der Republik mit der Finanznot des Staates radikale Sparpolitik durchgesetzt wird.

Andere Reformvorhaben bleiben liegen und können parlamentarisch nicht durchgesetzt werden: nicht das Reichsschulgesetz und nicht das Reichsschulamt, nicht die Einheitlichkeit und besonders nicht die Weltlichkeit der Schule, die sich gleichermaßen gegen Simultan-, Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule richtet. Der Schulplan von 1911 wird im Heidelberger Programm der Sozialdemokraten von 1925 im Prinzip beibehalten. Vertreten wird eine sechs-, möglichst aber eine achtjährige Grundschule. Die auf dieser Schule aufbauenden Schulformen werden als „Organe derselben Einheit“ begriffen, zwischen ihnen soll es „Brücken und Übergänge“ geben. Grundsätzlich wird die „Aufhebung des Bildungsprivilegs der Besitzenden“, Unentgeltlichkeit des Unterrichts, Unentgeltlichkeit der Lehr- und Lernmittel, wirtschaftliche Versorgung der Lernenden erstrebt. Man hat im Gegensatz zum bestehenden Klassenstaat einen „demokratischen Volksstaat“ vor Augen, in dem „allen Kindern alle Bildungsmöglichkeiten offen“ sind. Es wird daran festgehalten, dass das kapitalistische Privateigentum an den Produktionsmitteln „in gesellschaftliches Eigentum“ umzuwandeln sei. Vergesellschaftung und Verstaatlichung bestimmen die Zukunftsvision auch in der Schulfrage, doch das treibende Element sozialdemokratischer Politik sind sie nicht.

Im Reichstag und auch in den Ländern verschieben sich die parlamentarischen Mehrheitsverhältnisse zu Ungunsten der sozialdemokratischen Reformziele. Zwar ist die Verabschiedung eines Reichsschulgesetzes Verfassungsauftrag, aber die eingereichten Gesetzentwürfe scheitern regelmäßig an der Unvereinbarkeit der Positionen. Über das Reichsgrundschulgesetz hinaus wird kein weiterer Teilbereich des Bildungswesens reichsgesetzlich geregelt. Das betrifft insbesondere die Konfessionsschule, den Religionsunterricht, die Lehrerbildung, die Fortbildungs- bzw. Berufsschule und die Privatschule. Die Schulgesetzgebung und das Ordnungsrecht sowie die Schulaufsicht und die Schulverwal-

tung einschließlich der Schulträgerschaft verbleiben weiterhin in der Zuständigkeit der Länder und Gemeinden. An den Ausbau ihrer Positionen können die Reformer kaum noch denken. Sie führen einen Verteidigungskampf um das, was von den Neuerungen der Revolutionszeit noch vorhanden ist. Das schmerzt, ist aber hinzunehmen.

Die radikale Linke hat sich nach langer Konfliktgeschichte zu Jahresende 1918 von der Sozialdemokratie endgültig abgespalten. Von vereinzelten schulpolitischen „Reformstückwerken“, etwa den vereinzelt entstandenen „weltlichen Schulen“ ohne Religionsunterricht, hält die kommunistische Schulpolitik grundsätzlich wenig. Solche Schulen bewirkten nicht mehr, als die klassenbewussten Kinder zu isolieren. Eine wirkliche Schulreform könne nur das Werk der proletarischen Revolution sein, eine wie in Sowjetrußland, wo als „Diktatur des Proletariats“ eine „Mehrheit über eine Minderheit“ herrsche. Nachdem bis 1923 alle bewaffneten Versuche, diesem Beispiel zu folgen, gescheitert sind, findet die Kommunistische Partei nur mühsam dazu, die erreichten Neuerungen in der Schulreform zu unterstützen. Dabei ist es am ehesten noch die Schulpolitik, die sie mit der staatstragend gewordenen Sozialdemokratie aus gemeinsamer parteiprogrammatischer Vorgeschichte noch verbindet. Und bevor die Partei zur bolschewistischen Kaderpartei wird, gibt es auch in ihr innere Auseinandersetzungen um die Schulfrage, die durch das offizielle Programm eher verdeckt werden. An verschiedenen Versuchsschulen sind kommunistische und sozialdemokratische Pädagogen gemeinsam tätig. Zumindest darin, dass die körperliche Züchtigung in jeder Hinsicht verboten gehört, die Schule, bestens ausgestattet, mit dem Hort und anschließenden Freizeitmöglichkeiten den Kindern, insbesondere denen aus der Arbeiterschaft, ein freundliches Heim sein solle, ist man sich einig. Weit mehr noch als die Sozialdemokraten sind die Kommunisten zugunsten sozial benachteiligter Schüler gegen Schulnoten, Versetzungspraxis und des Prüfungswesen eingestellt. Linke sozialdemokratische stehen ebenso wie „rechte“ kommunistische Pädagogen in Spannung zur Linie ihrer Partei.

Anders als die Sozialdemokraten, die einem ausgedehnten „Arbeitsunterricht“ den Vorzug geben, vertreten die Kommunisten verschiedene Konzepte einer industrienahen „Produktionsschule“. In der künftigen Schule soll zudem – und das ist die größte aller schulprogrammatischen Distanzen – der Marxismus weltanschauliche Grundlage des gesamten Unterrichts und der Erziehung werden. Sie lehnen das höhere Schulwesen, auch die bestehenden Formen der Mittelschule, zumeist ab und möchten diese künftig in das System der Berufs- bzw. Fachschule eingliedern. Unter Aufnahme reform- und sozialpädagogischer Ideen wird ein Stufenaufbau der Schule vertreten, der bei obligatorischem Schulbesuch bis zum 16. oder 18. Lebensjahr und bei unterschiedlichen Anga-

ben zur zeitlichen Ausdehnung der einzelnen Stufen von der Spielschule (Kindergarten) über die Grundschule, die anschließenden Fachschulen (Berufsschule) zur mit Eingangsprüfung erreichbaren Hochschule führen soll. Als Übergangsmaßnahme gilt der „Abbau der höheren Schule von unten“, so dass die Partei dann 1930 in ihren „Gegenwartsforderungen für das Schulwesen“ eine höhere Schule in der Form der „Aufbauschule“ ab Klasse 8 akzeptieren kann.

Unter der Naziherrschaft ist es Sozialdemokraten wie Kommunisten bestenfalls noch in der Illegalität oder im Konzentrationslager unter Todesgefahr möglich, auch schulkonzeptionelle Fragen in ihre Überlegungen für ein künftiges Deutschland einzubeziehen. Nach dem Ende der Schreckenherrschaft sind es entscheidend die Alliierten, denen die Bewertung des deutschen Schulwesens unterliegt und die dessen Umgestaltung wünschen. Im Westen Deutschlands sind es insbesondere die Amerikaner, die ein integriertes Bildungssystem unter Einbeziehung des Kindergartens, Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung, durchgehende Akademisierung der Lehrerbildung, Ganztagschule im Pflichtschulbereich, Lehr- und Lernmittelfreiheit sowie aktive Beteiligung der Gemeinden an der Schulverwaltung fordern. Nach Kriegsende kommt es in nahezu allen Ländern und Provinzen der vier Besatzungszonen zu schul- und bildungsreformerischen Bestrebungen. Zu den Zielvorstellungen gehören die Aufhebung der Bildungsprivilegien, die Schaffung der „Einheitsschule“, der Ausbau der Volksschule, die Akademisierung der Lehrerbildung, die organisatorische Trennung von Schule und Kirche einschließlich der Frage des Religionsunterrichts, die Koedukation, die Gewährung von Lern- und Lernmittelfreiheit sowie von Erziehungsbeihilfen. Besonders in den Ländern der sowjetisch besetzten Zone, aber auch in den Stadtstaaten der britischen Zone und in den westdeutschen Ländern bis zur Mainlinie sind entsprechende bildungspolitische Bestrebungen mit unterschiedlicher Gewichtung zu verzeichnen.

Zwar hat sich die Sozialdemokratie als Gesamtpartei nicht schulprogrammatisch festlegt, doch sie unterstützt, fördert und trägt die Schulreform, wo und wie es ihr möglich ist. In den Ländern setzt sie sich für eine Verlängerung der Grundschulzeit von vier auf sechs Jahre ein. Auf die sechsjährige Grundschule soll zum einen mit drei Klassen die „Mittelstufe“, danach die „beruflich differenzierte Oberstufe“ mit dreijähriger Schulzeit bei mindestens zwei Wochentagen theoretischem Unterricht folgen; zum anderen die höhere Schule mit einem sechsjährigen Bildungsgang. Sie folgt damit ihrem Programm von 1925. Betont wird der Ausbau einer für das Fachschulwesen anschlussfähigen Berufsschule („Oberstufe“) und eine breite, anspruchsvolle Arbeit der Volkshochschule. Durch eine Sozialreform soll der Zugang zur Universität erweitert, Unentgeltlichkeit und Lernmittelfreiheit an allen allgemeinbildenden öffentlichen Schulen

sichergestellt werden. Im März 1949 verabschiedet Bremen als erstes Land der wenig später gegründeten Bundesrepublik Deutschland mit den Stimmen der Sozialdemokraten und der Kommunisten sein Schulaufbaugesetz. Alle Zweige der auf der Grundschule aufbauenden Sekundarschule sollen in einem Gebäude zusammengefasst werden. Das Gesetz verlangt die Koedukation. Es sieht vor, dass der konfessionelle Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen kein ordentliches Lehrfach ist. Zuvor ist in der Viermächtestadt Berlin ein Schulgesetz parlamentarisch verabschiedet worden, das eine säkularisierte achtjährige gemeinsame Grundschule, ebenso aber auch Privatschulen und Bestandsgarantien für bestehende konfessionelle Schulen vorsieht. Während die Divergenz der beiden Parteien sich ansonsten immer dramatischer offenbart, haben Sozialdemokraten und Kommunisten in den Schulangelegenheiten zu einer Interessenskoalition und zu tragfähigen Kompromissen gefunden. Nach der Novellierung des Gesetzes 1951 in Berlin (West) bleibt, dauerhaft abweichend von der Struktur in der Bundesrepublik, eine sechsjährige Grundschule erhalten, ebenso, für die Kirchen verträglich gehalten, die Herausnahme des Religionsunterrichts aus dem schulischen Lehrangebot, während in Berlin (Ost) Anpassung an die Entwicklung der SBZ/DDR erfolgt.

Doch diese Entwicklung läuft, was Westdeutschland anbelangt, gegen den Trend der jeweiligen politischen Willensbildung in den Ländern. Mit der Verschiebung der parlamentarischen Kräfteverhältnisse und den zugunsten konservativer Konzepte ausgehenden innerparteilichen Klärungsprozessen in CDU und FDP gewinnen seit Ende 1946 die dem Reformprozess gegenüber reserviert gestimmten oder sich ihm entgegensetzenden politischen Kräfte zunehmend an Gewicht. Alles in allem kann sich in den drei Westzonen Bildungs- und Schulreform im alliierten Sinne nicht durchsetzen, jedoch werden parlamentarische Demokratie und plurale Öffentlichkeit als Ganzes zum entscheidenden Gewinn und zum politischen Lebensraum für die nachfolgende Entwicklung auch im Bildungswesen. Diese Umstände halten die Bildungspolitik zum einen in Wählernähe, machen Bildungsreform andererseits aber auch zu einem langwierigen, aus der Sicht der Innovatoren oft quälenden Geschäft.

Anders verläuft die Entwicklung im Osten Deutschlands, wo im Mai/Juni 1946 in den fünf Ländern fast gleichlautend Schulgesetze durch Präsidialerlasse in Kraft treten. Das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ nimmt die alten Forderungen nach Einheitlichkeit, Weltlichkeit und Staatlichkeit der Schule zwar auf, sie sind aber nun nicht die eines allen Kindern alle Bildungsmöglichkeiten eröffnenden „Volksstaates“, sondern, wie sich rasch zeigt, die von Parteidiktatur und neuem Klassenprivileg. Der „Spieß“ wird „umgekehrt“, es gibt neue Benachteiligungen. Der Religionsunterricht verliert seinen

Platz im Lehrplan der Schule, ihm bleiben fortan die „Eckstunden“ nach eigentlichem Unterrichtsschluss oder gar unter Einhaltung einer längeren Pause am Nachmittag. Diese Umstände führen schließlich seit Ende der 1950er Jahre und im Zuge allgemeiner Säkularisierung dazu, dass die Kirche ihr Lehrangebot gänzlich aus der Schule zurückzieht. Das Privatschulwesen scheidet von Anfang an aus dem Schulangebot aus. Seit 1948 setzen Ideologisierung und Politisierung der Schule, verwoben mit der Propagierung der „Sowjetpädagogik“, massiv ein. Der Marxismus-Leninismus wird zur Grundlage der Schularbeit. Kinder von Arbeitern und später von Genossenschaftsbauern erfahren im Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen Förderung, andere Benachteiligung. Politische Systemloyalität, soziale Herkunft, besser noch politisches Aktivistentum werden im gesamten Bildungswesen beim Zugang zum Abitur und zum Studium die Schulleistung zurücksetzende Bedingung.

Es entsteht eine obligatorische, gemeinsame achtjährige Grundschule, später eine zehnjährige, polytechnische „Oberschule“, an die sich jeweils die zur Hochschulberechtigung führenden Schulformen anschließen. Weder das Abitur noch die auf das akademische Studium vorbereitende Schulform wird aufgegeben. Das Anforderungs- und Leistungsniveau der allgemeinbildenden Pflichtschule kann bei mannigfachen Schwierigkeiten mit einem an den Fachwissenschaften orientierten Unterrichtskonzept und bei einem der vormaligen höheren Schule ähnlichen, strengeren Unterrichtsstil weit über das der früheren Volksschule gehoben werden. Früh wird eine Landschulreform eingeleitet. Es wird in vierzig Jahren viel für Kinder getan, in Stadt und Land, von den Vorschuleinrichtungen an. Entwurf und Entwicklung des Bildungswesens finden auch in Ländern der westlichen Welt Interesse. Doch grundsätzlich leiden sämtliche positiven Erträge ostdeutscher Bildungspolitik daran, dass sie mit politischer Entrechtung der Bevölkerung auch in Schul- und Erziehungsfragen verbunden sind und neue Privilegien schaffen. Man kann vermuten, dass selbst die revolutionären Linken von 1906 in einer solchen klassenkämpferisch deformierten Schule ihre Ideale nicht erfüllt gesehen hätten. Die unter diktatorischen Bedingungen stehende konkrete Ausprägung des einheitlichen Bildungswesens im Osten trägt wesentlich mit dazu bei, in der westdeutschen Bildungspolitik und Öffentlichkeit die Ablehnung von Einheitsschulsystemen gleich welcher Art zu erhärten. Gestaltungsideen zur „äußeren“ Schulreform werden in der Bundesrepublik zunächst kaum, am ehesten und gegenüber der schulgesetzlichen Ausgangslage Mitte der 1950er Jahre reduziert in den Stadtstaaten aufgenommen.

An die Grundschulen anschließend, stehen Volksschuloberstufe, Realschule und Gymnasium weiterhin als selbständige Schulformen eines gegliederten Systems nebeneinander. Dabei wird die herkömmliche „Eigenart aller Schul-

formen“ weitgehend bewahrt. Die Beibehaltung der lediglich vierjährige Grundschule, die man schon seit den 1920er Jahren in den Industrieländern immer weniger findet, erfährt mit der „rechtzeitigen Förderung aller Begabungsgruppen“ ihre Begründung. Trotz seit Mitte der 1950er Jahre nach und nach gewährter Schulgeldfreiheit nun auch für weiterführende Schulen, der Lockerung des Aufnahmeverfahrens für diese Schulen und 1957 einsetzender Studienförderung für leistungsfähige Studierende änderte sich bei allgemein bereits ansteigender Frequenz am sozialen Profil des Sekundarschulwesens und in der Folge der Hochschulen vorerst wenig. Die Sozialdemokratie verweist auf Modernitätsrückstand im Bildungswesen, setzt sich wieder stärker für eine Bildungsreform ein. Die Zukunft soll gemeistert werden: „Plan Z“ heißt das. Dem Marxismus wird in Bad Godesberg programmatisch endgültig abgesagt.

Seit Mitte der 1960er Jahre kann in einem veränderten politischen Kräftefeld und mit Problembewusstsein auch im konservativen Lager begonnen werden, entsprechende Vorstellungen umzusetzen. Leitgedanke der Reformbestrebungen ist zum einen die emanzipatorische Ambition, Verbesserung der sozialen Chancengleichheit im Bildungswesen zu erreichen, das liberale „Bürgerrecht auf Bildung“ oder mehr noch sozialdemokratisch „Gesellschaftsreform durch Bildungsreform“ zu erwirken. Ebenso bewegten ökonomische Herausforderungen, die nach Mobilisierung von Humankapital, nach gesteigerter Produktion von Qualifikation und Ausbildung, nach Bildung als Wachstumsfaktor neben Kapital und Arbeit verlangten. Gesteigerte Bildungsteilhabe von Arbeiter- und Ausländerkindern, von Mädchen und von Kindern der Landbevölkerung entsprechen beiden Denkrichtungen, so dass Chancengleichheit und Leistungsfähigkeit zu einander ergänzenden und bedingenden Prinzipien des künftigen Bildungswesens erklärt werden können.

Gegen „volkstümliche Bildung“ setzt sich zunehmend die Akzeptanz neuer, wissenschaftsbezogener Bildungsinhalte durch. Vereinbarungen zwischen den Ländern sehen u.a. die gegenseitige Anerkennung bestimmter Abschlusszeugnisse und Lehrerexamina, nun auch die durchgängig obligatorische Teilnahme am Fremdsprachenunterricht vor. Der 1964 als Hauptschule neu konzipierten Volksschuloberstufe wird gesetzgeberisch bald überall ein 9., teils auch ein 10. Schuljahr angeschlossen. Die wenig gegliederten Schulen weichen leistungsfähigen Mittelpunktschulen. Im Zusammenhang damit wird die Konfessionalität im allgemeinbildenden Schulwesen weitgehend aufgegeben. Konzentrationsprozesse in der Lehrerausbildung bewirken das Gleiche. Aber die Situation bleibt, zumindest aus Sicht der SPD, unbefriedigend. Es gibt Mängelbefunde, Bildungsdefizit wird diagnostiziert. In der Sozialdemokratie gibt es die Auffassung, es sei „– insbesondere auch im Vergleich mit der DDR – unerträglich, dass nach einer

Zählung des Statistischen Bundesamtes 1965 rund 48 Prozent aller Erwerbstätigen Arbeiter, aber nur 10 Prozent der Untersekundaner und nur 6,4 Prozent der Oberprimaner Arbeiterkinder“ sind.

Zu Beginn der 1970er Jahre kommt es mit bundespolitischer Unterstützung in sozialliberal regierten Ländern verbreitet zur Gründung von Gesamtschulen; in Bremen, Berlin (West), Niedersachsen und Hessen wird sie zur Regelschule erklärt. Allgemein gewachsener Wohlstand und sozialstaatliche Leistungen ermöglichten bislang nicht erreichte Bildungsmobilität und setzten Bildungswünsche frei. Frühere Bildungsbarrieren treten nicht zuletzt durch nun leistungsunabhängige, individuelle Ausbildungsförderungen im Hochschulwesen ein. Insgesamt nimmt die Durchlässigkeit des Bildungssystems durch neue schulorganisatorische Lösungen (Orientierungsstufe) und sozialpolitische Leistungen deutlich zu. Die noch immer früh zu treffende Schulwahlentscheidung verliert kaum an sozialer Selektionskraft, zugleich tendiert die Geschlechterverteilung, ausgenommen Bereiche der Hochqualifikation, zur Ausgeglichenheit.

Im Zuge sozialdemokratisch intendierter gesamtstaatlicher Bildungsplanung entstehen mit Bildungsforschung beauftragte Institute. Die öffentlichen Ausgaben für das Bildungswesen, für Schulen, Wissenschaft und Forschung steigen erheblich. Erstmals tritt 1969 gesamtstaatlich ein Berufsbildungsgesetz in Kraft. Zur gleichen Zeit wird ein Bundesministerium für Bildung geschaffen. Der Bund erhält Verfügung über die allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens, die Bildungsplanung, die Förderung der wissenschaftlichen Forschung und die betriebliche Berufsbildung. Berufsoberschulen und Fachakademien eröffneten neue Wege zur Hochschulreife. Das Bemühen, Schule und Bildungswesen zu verbessern, nimmt keinen Bereich aus. Jugendkultur zurücktraten. Durch öffentliche Leistungen auch in Erziehungsfragen werden Familien besser gestellt.

Diese Entwicklungen, am intensivsten in sozialdemokratisch regierten Ländern, sind eingeordnet in gesellschaftlichen Wandel, in dem sich bei weiter ausgebauter Sozialstaatlichkeit tradierte Werte und Lebensformen u.a. bei zunehmender Erwerbstätigkeit und Qualifikation der Frau auch in der Erziehung zugunsten neuer Modernität verändern. Der Gedanke der Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in Regeleinrichtungen der Bildung und Erziehung führt allmählich zu ersten schulorganisatorischen Konsequenzen.

Mit dem Ausbau des weiterführenden Schulwesens und neuen Zugangsmöglichkeiten steigt die Abiturientenquote bis zu Beginn der 1990er Jahre auf schließlich rund ein Drittel, später noch höher. Die Zahl der Studierenden verdoppelt sich. Arbeiterkinder machen an den Gymnasien trotz größerer Prozentanteile aber weiterhin die schwächste, an den Hauptschulen dagegen die stärkste

Gruppe aus. Die integrierte Gesamtschule bleibt entgegen sozialdemokratischer Erwartung randständig.

Seit Mitte der 1970er Jahre kommt es jedoch ungeachtet von Einzelentwicklungen bei abnehmender wirtschaftlicher Prosperität allmählich zu Stagnationserscheinungen, mit denen sich später auch Bestandsverschleiß abzuzeichnen beginnt. Unter Sparzwängen werden umfassende Strukturreformkonzepte aufgegeben, einzelne Reformpläne häufig nur begrenzt umgesetzt. Bei seit 1982 christdemokratisch bestimmter Bildungspolitik im Bund verliert sich die Aufbruchstimmung der 1960er und 1970er Jahre. Je nach politischer Kräftekonstellation gehen die Länder, in denen die SPD Positionsverluste hinnehmen muss, wieder deutlich eigene Wege. Ungleichheiten von Bildungschancen sind durch Reformmaßnahmen und bei gravierender Zunahme qualifizierter Bildungsabschlüsse zwar in der alten, sozial klar stigmatisierenden Form abgetragen worden, sie bestehen auf neuem Niveau aber signifikant fort. Sozialdemokratische Bildungspolitik richtet sich weiterhin auf den Ausbau des Bildungswesens einschließlich der Erwachsenenbildung, auf Förderung statt Auslese im Schulwesen, auf Absicherung der Gesamtschulangebote, auf landesgesetzliche Verankerung der gemeinsamen Orientierungsstufe für alle Schüler im 5. und 6. Schuljahr und Anderes mehr, auf bessere schulische Freizeitangebote und auf Ganztagschule. Ihre Schulkritik geht davon aus, dass das Schulwesen gesellschaftliche Verhältnisse reproduziert, Sozialchancen verteilt. Eine Schule, die nur der beruflichen Einordnung und Statuszuweisung dient, die vertikal organisiert ist und soziale Barrieren verstärkt, lehnt sie ab. Ihr Ziel heißt in der Fassung vom März 1986 allgemein „Chancengleichheit“ im Bildungserwerb, Bildung „in Freiheit, Gleichheit und Solidarität“, hinsichtlich der Schulstruktur: Gesamtschule statt Hauptschule, Realschule und Gymnasium für die 5./7. bis 10. Jahrgangsstufe, Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung in der Sekundarstufe II. Natürlich ist das noch nicht umzusetzen, aber es gibt wie in all den Jahren davor „Teilerfolge“. Ein solcher wäre es, könnte die Gesamtschule in dem Sinne ausgebaut werden, dass sie den einen, integrierten Teil im örtlich verschieden organisierten allgemeinbildenden Schulsystem darstellt und damit zu dem zweiten, herkömmlich gestalteten Teil in eine „Wettbewerbssituation“ eintreten könnte.

4. Der Schulfortschritt

Hundert Jahre nach dem Parteitag hat der Stadtkreis Mannheim ein nach wie vor gegliedertes Schulwesen. Ausgenommen ist die Grundschule. Ihre Dauer entspricht in der Regel dem, was 1920 parteipolitisch annehmbar war. Den 34

Grundschulen, 4 davon mit Vorschulen, dazu 10 Grundschulförderklassen (Stand 2004/05) schließen sich im Schuljahr 2004/05 21 Hauptschulen (5.035 Schüler), 14 Sonderschulen (1.918 Schüler), 10 Realschulen (4.339 Schüler), 12 Gymnasien (8.961 Schüler) und eine Gesamtschule (1.461 Schüler) an. Zu den 86 öffentlichen Schulen mit 29.625 Schülern kommen 8 Privatschulen mit 3.725 Schülern, von denen 2.336 die drei privaten Gymnasien besuchen. Nach dem Ende des Schuljahres 2002 verlassen im Wahlkreis Mannheim 9,3 Prozent der Schülerinnen und Schüler die allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss, 32,6 Prozent mit diesem Abschluss, 31,5 Prozent mit Realschulabschluss und 25,5 Prozent mit der allgemeinen Hochschulreife. Die Bildungsbeteiligung ist enorm gewachsen, die Proportionen haben sich gravierend zugunsten höherer Schulabschlüsse verändert, aber sie folgen nicht nur dem landesgesetzlichen, bereits in der Weimarer Reichsverfassung aufgestelltem Grundsatz „Leistung und Begabung“, sondern wie überall in Deutschland auch in Mannheim noch immer dem Zusammenhang von Schulform und sozialer Schicht.

Es gibt einen Bildungsbürgermeister mit Zuständigkeit für das gesamte städtische Bildungsangebot. Reformprojekte zielen auf die intensive Kooperation von Grundschule und Kindertageseinrichtungen, auf Fremdsprachenunterricht ab der ersten Klasse. „Verlässliche Grundschule“ heißt die Devise. Der Rhythmus im Schulalltag orientiert sich am Kind. Jüngster Schulbau ist der für eine 3-zügige Grundschule mit Ganztagsbetrieb. Zwei neue Schulorte werden eröffnet. Die Hauptschule umfasst fünf Jahre; gute Schüler können ein freiwilliges zehntes Schuljahr anschließen. Drei der Hauptschulen sind Ganztagsschulen. Die Realschule schließt mit Zugängen zu einem breiten Feld von Berufen mit der Mittleren Reife ab. Der Wechsel zu einem beruflichen Gymnasium und damit der Erwerb der Fachhochschulreife oder des Abiturs ist möglich. Die Mannheimer Gymnasien bieten ab Klasse 8 eine Vielzahl von Profilen und von Wahlmöglichkeiten bei den Fremdsprachen. Ein „Europäisches Gymnasium“ bietet eine vierte Fremdsprache an. Der Erwerb aller Schulabschlüsse des gegliederten Systems ist an einer Integrierten, nicht nach Schularten organisierten Gesamtschule möglich. Seit dem Schuljahr 2004/05 sind die Gymnasien wie in ganz Baden-Württemberg achtjährig. Es wird daran gearbeitet, für die einzelnen Fächer verbindliche Inhalte festzuschreiben, um einen etwaigen Schulwechsel in der Stadt Mannheim zu erleichtern. Ein Programm des Bundes zur Finanzierung von Baumaßnahmen schafft noch Anreize, auch Gymnasien als offene Ganztagsschulen zu gestalten. Zwei Gymnasien erhalten eine neue Mensa. Zehn berufsbildende Schulen führen im Anschluss an die Haupt- oder Realschule zu

höherwertigen Abschlüssen. Das Bibliothekswesen ist beispielhaft ausgebaut. Mannheim ist in Bildungs- und Schulfragen traditionell eine aktive Stadt.

Die Stadt steht unter Sparzwängen. Schon seit den 1980er Jahren werden die Etats der Schulen gekürzt. An siebenprozentige Gehaltserhöhungen wie 1907 ist heute erst recht nicht mehr zu denken. Die 2001/02 einzig in Mannheim eingeführten Gutscheine für die Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen wie Kindergarten und Krippe sind abgeschafft. Die Sätze für die Betreuung in Kindergarten und Krippe verdoppeln sich damit. Das Angebot entspricht nicht der Nachfrage. Der Erneuerungsbedarf an den Schulen bleibt groß. Die Ausbildungsplätze für Jugendliche reichen nicht hin. Wie eh und je gibt es Schülerinnen und Schüler mit massiven Erziehungsdefiziten, sogenannte Problemschüler. Die Arbeitslosigkeit liegt relativ günstig bei etwa 11,8 Prozent.

Die Schulen unterliegen der durch das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und das Schulgesetz für Baden-Württemberg gegebenen Rechtsordnung. Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach. Er wird von den jeweiligen Religionsgemeinschaften verantwortet. Vom Religionsunterricht abgemeldete Schüler erhalten Unterricht in Ethik. Nach der Föderalismusreform von 2006 kann und darf der Bund durch gesamtstaatliche Bildungsplanung und entsprechende Fördermittel für die Stadtgemeinde und das Land in Schulfragen nichts mehr tun. Das ist ähnlich wie ehemals im Kaiserreich des Jahres 1906, doch es regiert nun der Wettbewerb, der über Schulleistungstests und Bildungsstandards ausgetragen werden soll. Baden-Württemberg und insbesondere auch die Stadt Mannheim sind nicht schlecht gerüstet. Doch noch scheitern in Deutschland 22 Prozent der 15-Jährigen an einfachsten Leseaufgaben, 9 Prozent der Jungen und Mädchen verlassen die Schule ohne Abschluss, 40 Prozent der Jugendlichen, die eine Berufsausbildung beginnen wollen, befinden sich in „Warteschleifen“ mit vagen Zukunftsaussichten.

Die Sozialdemokratie regiert und regiert mit. Das, was sie macht und wünscht, kann und muss nicht das sein, was vor hundert Jahren galt. Diese hundert Jahre seit den „Mannheimer Leitsätzen“ stehen für ein teils aufgegebenes, überholtes und unabgeschlossenes Programm, für bewältigte und unbewältigte Probleme, im Ganzen aber für deutlich bessere Bildungschancen, für größere Bildungsgerechtigkeit, für einen Schulfortschritt, an dem Sozialdemokraten erheblichen Anteil haben, besonders auch in Mannheim.

Literaturauswahl

Dokumente und Darstellungen zum Programm

- Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands (Hg.): Die weltliche Gemeinschaftsschule. Verhandlungen des Ersten Sozialdemokratischen Kulturtages in Dresden. Berlin 1921
- Bendele, U.: Sozialdemokratische Schulpolitik und Pädagogik im wilhelminischen Kaiserreich (1890-1914). Eine sozialhistorisch-empirische Analyse. Frankfurt a. M. 1979.
- Butterhof, H.-W.: Wissen und Macht. Widersprüche sozialdemokratischer Bildungspolitik bei Harkort, Liebknecht und Schulz. München 1978.
- Ehmke, H. (Hg.): Perspektiven Sozialdemokratischer Politik im Übergang zu den siebziger Jahren. Erläutert von 21 Sozialdemokraten. Reinbek b. Hamburg 1969 (Abschnitt Bildung und Ausbildung, S. 61-68).
- Herrlitz, H.-G./Weiland, D./Winkel, K. (Hg.): Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven. Weinheim/München 2003.
- Koellner, H.: Das Schulprogramm der deutschen Sozialdemokratie. Langensalza 1920.
- Lemke, H. (Hg.): Dokumente zur Bildungspolitik und Pädagogik der deutschen Arbeiterbewegung. 4. Folge: Von 1917 bis 1945. Von der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution 1917 bis zur Befreiung des deutschen Volkes vom Faschismus 1945. Berlin 1985.
- Lesanowsky, W. (Hg.): Den Menschen der Zukunft erziehen. Dokumente zur Bildungspolitik, Pädagogik und zum Schulkampf der deutschen Arbeiterbewegung. 1870-1990. Frankfurt a. M. u.a. 2003.
- Lohmann, R.: Das Schulprogramm der Sozialdemokratie. Stuttgart/Berlin 1921.
- Neumann, F.: Sozialdemokratische Bildungspolitik im wilhelminischen Deutschland. Heinrich Schulz und die Entstehung der „Mannheimer Leitsätze“. Diss. Univ. Bremen 1982.
- Parteivorstand der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (Hg.): Kultur und Politik in unserer Zeit. Dokumentation der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands – Kultur und Politik in unserer Zeit – am 28. und 29. Oktober 1960 in Wiesbaden. Hannover 1960.
- Programme der Deutschen Sozialdemokratie. Hannover 1963.
- Schulz, H.: Die Schulreform der Sozialdemokratie. Berlin 1911.
- Schwarte, N.: Schulpolitik und Pädagogik der deutschen Sozialdemokratie an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Köln/Wien 1980.
- Steinbach, L.: Didaktik der Sozialgeschichte. Eine Fallstudie zum Thema: Arbeiter, Schule und Sozialdemokratie im Wilhelminischen Deutschland. Stuttgart 1976.
- Uhlig, Ch.: Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die Neue Zeit* (1883-1918) und *Sozialistische Monatshefte* (1895/96- 1918). Frankfurt a. M. u.a. 2006.
- Volkserziehung und Sozialdemokratie. Leitsätze von Clara Zetkin und Heinrich Schulz, dem sozialdemokratischen Parteitag in Mannheim vorgelegt. September 1906. In: Hohendorf, G. (Hg.): Clara Zetkin: Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik. Ausgewählte Reden und Schriften. Berlin 1983, S. 177-181; auch in: Michael, B./Schepp, H.-H. (Hg.): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen/Zürich 1993, S. 219-215 (gekürzt; Wortfolge im Titel der Leitanträge in beiden Publikationen vertauscht).
- Vorstand der SPD (Hg.): Dokumentation. Programme und Entschlüsse zur Bildungspolitik 1975 – 1988.

Literatur und Daten zur Stadt

- Der Bundeswahlleiter. Strukturdaten für die Wahl zum 16. Deutschen Bundestag. Baden-Württemberg. Mannheim 2005.
- Friedrich, W.: Mannheim in Vergangenheit und Gegenwart. 2 Bde. Mannheim 1907.
- Hauser, H. (u.a.): 100 Jahre SPD in Mannheim. Mannheim 1967.
- Jahresbericht über den Stand der dem Volksschulrektorat unterstellten Städtischen Schulen in Mannheim im Schuljahr 1906/07. Mannheim 1907.
- Mählert, U.: 125 Jahre Sozialdemokratie in Mannheim. Eine Chronik. Mannheim 1992.
- Schule in Mannheim. Band 20. Wohlgelegenenschule. Ein Schulgebäude wird 100 Jahre alt. Mannheim 2003.
- Sickinger, A.: Der Unterrichtsbetrieb in grossen Volksschulkörpern sei nicht schematisch-einheitlich sondern differenziert-einheitlich. Zusammenfassende Darstellung der Mannheimer Volksschulreform. Mannheim 1904.
- Stadt Mannheim (Hg.): Zukunft im Quadrat für Mannheims Kinder. (www.mannheim.de/bildung) Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. Stuttgart, 2006.
- Weber, H./Schadt, J>. (Hg.): Politik für Mannheim. 100 Jahre SPD-Gemeinderatsfraktion. Mannheim 1978.
- Wörishöfer, F.: Die sociale Lage der Fabrikarbeiter in Mannheim und dessen nächster Umgebung. Karlsruhe 1891.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Gert Geißler, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Warschauer Str. 34, 10243 Berlin
e-mail: Geissler@bbf.dipf.de

Verwissenschaftlichung und Disziplinierung pädagogischer Reflexion – Zum Stand der Forschung

Die Geschichte der Erziehungswissenschaft, nicht nur in Deutschland, ist kontinuierlich und in unterschiedlicher Perspektive thematisiert worden, in der kritischen Außenbeobachtung, in der metatheoretischen Selbstverständigung der Disziplin und in der historischen Reflexion. Mit eigenen wissenschaftshistorischen Konzepten und in methodisch distinkter Wendung wird die Erziehungswissenschaft aber jenseits der älteren Arbeiten¹ erst im 20. Jahrhundert intensiver behandelt. Dabei sind die bis heute gravierend unterschiedlichen Anschauungen über Möglichkeit und Status der Pädagogik als Wissenschaft² in ihren Folgen für die Thematisierung ihrer Geschichte unübersehbar. Von einem Konsens über den Charakter der Disziplin und damit auch von einer allseits anerkannten theoretischen Konzeption und Methode ihrer historiografischen Analyse kann bis heute nicht gesprochen werden.

Unabhängig von solchen metatheoretischen Kontroversen hat sich aber die historische Bildungsforschung seit den 1970er Jahren in Deutschland und international theoretisch und methodisch erstaunlich erneuert³, auch wissenschaftshistorischen Themen zugewandt, und zwar mit großem Ertrag. Das Ergebnis dieser Arbeit lohnt deshalb eine Diskussion, zum einen wegen der unverkennbaren Leistungen, zum anderen wegen der aktuell sichtbar werdenden, offenbar systematisch bedeutsamen Desiderata.

¹ Von den älteren Arbeiten, die ich dieser Intention zurechne, sind immer noch aufschlussreich Vogel 1903 und Scherer 1907.

² Eine Übersicht zur metatheoretischen Debatte seit dem 18. Jahrhundert findet sich in Tenorth 2004b.

³ Für den Kontext der Historiografie und den Wandel im Selbstverständnis der historischen Bildungsforschung vgl. für die frühe Phase u.a. Heinemann 1985; Depaepe 1983; Böhme/Tenorth 1990; für die aktuelle Situation Tenorth 2002b; für den internationalen Kontext u.a. Herbst 1999 sowie parallel die kontinuierliche Methodendiskussion in der Zeitschrift für Pädagogische Historiographie. Einen Überblick zur älteren Forschung und ihrer Methodik in Compère 1995; für die aktuell behandelten Themen u.a. Neugebauer 2005.

1. Tradierte Orientierung und ihre Desiderata

Die pädagogische Historiographie war bis vor wenigen Jahrzehnten nicht nur innerhalb der Bundesrepublik⁴ im Wesentlichen als Ideengeschichte entfaltet und verstanden worden. In den konkreten Arbeitsvorhaben war diese Ideengeschichte auf die Aneignung und Auslegung der pädagogischen Visionen und Programme großer Pädagogen konzentriert, eher Traditionspflege als Forschung und nicht selten verbunden mit der pragmatisch verstandenen Verbreitung der pädagogischen Ideen im professionellen Milieu der Pädagogen.

Wissenschaftshistorische Arbeiten im engeren Sinne waren ebenfalls an diesem Denkmuster orientiert. Dem je eigenen Wissenschaftsbegriff entsprechend und verpflichtet entstanden dabei Rekonstruktionen eigener und fremder Theorien, die auch in der Analyse und Bewertung von Erkenntnisfortschritt und theoretischer Leistung oder im Konstatieren von Defiziten und Irrwegen eindeutig paradigmaorientiert, in den Standards also selbstreferentiell, argumentierten. In der Diskussion der epochemachenden Arbeit von Rudolf Lochner, der die „Deutsche Erziehungswissenschaft“ vor dem Hintergrund der Wissenschaftslehre Max Webers analysiert und kritisiert hatte⁵, wurde diese paradigmatische Bindung exemplarisch sichtbar.⁶

Auch spätere Gesamtdarstellungen, selbst wenn sie nur Lehrbuchcharakter beanspruchen und Paradigmata scheinbar nur beschreibend dokumentieren⁷, folgen mit wenigen Ausnahmen⁸ diesem Muster der Konstruktion der Geschichte der Disziplin. Die „Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft“⁹, wie das sicherlich einflussreichste Buch zu diesem Thema heißt, folgen diesem

⁴ Die pädagogische Historiographie der DDR hat früh nach 1945/50 zwar mit gesellschafts- und erziehungskritischen Analysen das Spektrum der Themen und Fragestellungen erweitert, seit den 1960/70er Jahren aber den Anschluss an die internationale Debatte in der historischen Bildungsforschung verloren (vgl. Tenorth 2006, bes. S. 162ff.), wissenschaftshistorisch aber immer noch anregend Hofmann 1976.

⁵ Lochner 1963.

⁶ In der Zustimmung, z.B. bei Brezinka 1965 oder in der Ablehnung, z.B. bei Menze 1967.

⁷ Das gilt z.B. für Thiersch/Ruprecht/Herrmann 1978 oder für Menze 1976, auch für Fischer/Löwisch 1989 oder für Hügli 1999. Selbst das monumentale dreibändige Werk zur Ideengeschichte der Pädagogik, das Theodor Ballauff, Bd. 1 in Kooperation mit G. Plamböck, Bd. 2 und 3 in Kooperation mit K. Schaller, vorgelegt hat (vgl. Ballauff 1969-1973), ist in seinem expliziten wissenschaftshistorischen Anspruch ohne Kenntnis der zwischen Comenius und Leibniz, Kant und Heidegger platzierten Theorievorlieben seiner Autoren nicht angemessen zu nutzen.

⁸ Für den begrenzten Zeitraum des 19. Jahrhunderts und in ideengeschichtlicher Konzentration bietet eine solche Ausnahme Oelkers 1989.

⁹ Benner 2001.

paradigmaorientierten Zugriff ebenfalls, der im Kern nicht distanzierte wissenschaftshistorische Analyse, sondern Traditionsstiftung bzw. systematische Kritik in aktueller oder pragmatischer, einem kulturell spezifischen Kontext verpflichteter Absicht intendiert und leistet. Deshalb ist auch die dominierende Bindung an die deutsche bzw. je nationale Tradition seit dem frühen 19. Jahrhundert so sinnvoll wie verständlich, ist doch der Referenzraum dieses Denkens selbst im Wesentlichen national und kulturell bestimmt.

Die pragmatisch beglaubigte Selbstverständlichkeit solcher Orientierungs- und Darstellungsformen, aber auch die Folgeprobleme dieser Art wissenschaftshistorischer Arbeit wurden sichtbar, als sich in Deutschland – etwa um 1970 – eine aus unterschiedlichen Wurzeln inspirierte Kritik entfaltete. Sie hatte mindestens drei Stoßrichtungen:

- (a) *vom Wissenschaftsbegriff aus*: Der je implizierte Wissenschaftsbegriff wurde nicht mehr nur positionell problematisiert, also von Vertretern der je anderen Seite, sondern systematisch in Frage gestellt. In der Rezeption der Arbeiten von Thomas Kuhn und der Umfelddiskussion¹⁰ wurden das wissenschaftstheoretische Selbstverständnis historisiert und damit auch die bekannten und beliebten Einteilungen des Faches, etwa in dualer oder trichotomischer Ordnung¹¹, als problematische Konstruktionen sichtbar.
- (b) *nach der historiografischen Leistung*: Vor allem die Konfrontation mit der nationalsozialistischen Vergangenheit der Disziplin und die Frage nach Kontinuität und Diskontinuität im pädagogischen Denken machten sichtbar, dass die historischen Rekonstruktionen der eigenen Traditionen keine angemessene Geschichtsschreibung der Disziplin bieten¹², weder für die dominierenden Richtungen, wie die geisteswissenschaftliche Pädagogik¹³, noch für bedeutsame Theoretiker, wie z.B. Peter Petersen¹⁴, noch für randständige Theorieschulen, wie z.B. die psychoanalytische Pädagogik¹⁵.

¹⁰ Mit Nachhaltigkeit vertreten u.a. bei Drerup 1979.

¹¹ Stilbildend: Klafki 1971, lehrbuchhaft an diesem Schema orientiert Wulf 1977.

¹² Eine Übersicht über diese inzwischen selbst schon verzweigte Diskussion gibt – kritisch gegen zu starke Kontinuitätsannahmen – sehr materialreich Dudek 1995 sowie – in der Bekräftigung von Kontinuität – Keim 1995/1997, bes. Bd. 1.

¹³ Sie ist am intensivsten bearbeitet, konzentriert auf die führenden Theoretiker E. Spranger, Th. Litt, H. Nohl und W. Flitner; für die jüngere, auch auf neuen Quellen basierende Diskussion, vgl. z.B. Klafki/Brockmann 2002 (samt der Anschlussdiskussion bis zur jüngsten Polemik von Niemeyer 2005) oder die Debatte über Spranger, u.a. in Meyer-Willner 2001 oder die Beiträge von K. Himmelstein und M. Sakakoshi in Horn u.a. 2006.

¹⁴ In den Arbeiten von Hein Retter sowie in der dazu geführten Diskussion, u.a. in den Arbeiten von Wolfgang Keim oder Torsten Schwan sowie in der Studie von Döpp 2003 findet sich der aktuelle Forschungsstand zu Petersen – der hier nur exemplarisch genannt wird; Studien und

- (c) *nach der Methode wissenschaftshistorischer Arbeiten*: Die traditionelle Methode wissenschaftshistorischer Arbeiten war nicht allein ideengeschichtlich, sondern ihrer Funktion entsprechend immer auch historisch-systematisch konzipiert; beide Muster der Analyse haben inzwischen in ihrer alten Gestalt ihre Geltung verloren. Die Kritik historisch-systematischer Orientierungen wurde schon sehr früh vorgetragen¹⁶, ohne dass Arbeiten dieses Genres, z.B. als „Problemgeschichte“, ganz verschwunden sind¹⁷; ideengeschichtliche Forschung wurde gegenüber der sozialhistorischen Kritik nahezu kampflos aufgegeben¹⁸, ohne dass die duale Codierung immer sinnvoll gewesen wäre.¹⁹ Die Kritik hat gleichzeitig aber auch gezeigt, dass vor allem das fehlende materiale Fundament in den Quellen und eine Engführung des Blickes auf die immer gleichen Themen und Personen den Anspruch der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik belastet haben.

2. Leistungen der Wissenschaftsgeschichte

Die Historische Pädagogik hat auch in ihren wissenschaftshistorischen Arbeiten auf diese mehrdimensionale Kritik ihrer alten theoretischen, pragmatischen und methodischen Prämissen nicht apologetisch oder nur mit Selbstkritik und schon gar nicht mit resignativem Fatalismus, sondern mit intensiver Anstrengung, neuen Forschungen und einer breiten Methoden- und Theoriedebatte reagiert. In einer Fülle an Spezialstudien sind, jetzt auch in internationaler Kooperation und im Blick über die eigenen nationalen Grenzen hinweg, wissenschaftshistorische Fragen intensiv aufgenommen worden. Diese innovativen Arbeiten lassen

Debatten über Ernst Krieck oder Alfred Baeumler, Gertrud Bäumer oder Paul Natorp ließen sich in beliebiger Dichte hinzufügen.

¹⁵ An den Studien über Siegfried Bernfeld kann man das demonstrieren, vgl. Dudek 2003; leider ist die Textgrundlage insgesamt noch nicht gesichert, weil die Bernfeld-Edition nur mit drei Bänden, aber leider noch nicht abgeschlossen vorliegt.

¹⁶ In der Debatte zwischen Klafki und Roeder 1961/1962 ist das schon Anfang der 1960er Jahre geschehen; jüngere problemgeschichtliche Versuche liefert u.a. März 1978, 1980, zur systematischen Diskussion u.a. Oexle 2001 sowie die bildungshistorische Rezeption der Cambridge-School der Ideengeschichte, vgl. Overhoff 2004a.

¹⁷ In der Gegenüberstellung von Kontext- bzw. Problemgeschichte wurde das Dual jüngst wieder aufgenommen, vgl. Bellmann/Ehrenspeck 2006.

¹⁸ Aber jüngst noch explizit gegen Sozialgeschichte mutig erneuert von Böhm 2004, oder im Anschluss an Evolutionstheorie neu versucht, wie bei Tremml 2005 (der aber weder die pädagogischen Ideen der Moderne behandelt noch die disziplinäre Reflexion der Erziehungswissenschaft aufnimmt).

¹⁹ Hinweise schon in Böhme/Tenorth 1990, bes. S. 132 f., jetzt auch Oelkers 2001.

sich jenseits aller Präsentation im Einzelnen und vor der Diskussionsdiskussion ihrer Leistungen deshalb auch als systematische Antwort auf die Kritik verstehen:

- der leitende Wissenschaftsbegriff ist offener geworden, tendenziell gehen die jüngeren Arbeiten von einer Pluralität von Wissensformen aus, denen Pädagogik zugerechnet wird und von denen Pädagogik und Erziehungswissenschaft in ihrer Geschichte – bis heute – charakterisiert seien²⁰, wie es auch nicht nur in Deutschland gesehen wird²¹;
- die analytische Orientierung ist nicht mehr primär pragmatisch, sondern theoretisch, gearbeitet wird aus der Distanz forschender Beobachtung;
- die Palette der Methoden ist über die frühe Bindung an textexegetische und hermeneutische Verfahren hinaus erheblich erweitert worden, auf kollektiv-biographische Analysen, quantifizierende Auswertung von Texten, diskurs-analytische und ideologiekritische Untersuchungen (etc.).

Vor diesem Hintergrund einer konzeptionellen Erneuerung der Wissenschaftsgeschichte innerhalb der Erziehungswissenschaft sind die neueren Forschungen entstanden, z.T. institutionell und kommunikativ im Fach auch dauerhaft national oder international abgestützt²², insgesamt aber einem breiten Spektrum an Themen, Theorien und Methoden verpflichtet, in denen sich ein intensiver Arbeitsprozess dokumentiert. Die Gesamtheit dieser Arbeiten hier lückenlos zu dokumentieren, ist selbstverständlich weder notwendig noch möglich; es genügt, von exemplarischen Studien aus die dominierenden Fragen festzuhalten und von da aus die Desiderata zu markieren. Dabei kann und muss man im Wesentlichen dann doch auf die deutsche Erziehungswissenschaft und ihre wissenschaftshistorische Reflexion zurückgreifen; denn von wenigen Ausnahmen²³

²⁰ Für den Einstieg in diese theoretisch-methodische Orientierung Oelkers/Tenorth 1991; für eine Kritik dieser Konzepte aus der Perspektive von Michel Foucault Koller/Lüders 2004. In dieser Kritik ist aber die Ebene der konkreten Wissenschaftsgeschichte weder thematisiert noch methodisch wirklich intendiert, jedenfalls in den Quellen nicht erreicht.

²¹ Labaree 1998.

²² Die Kommission Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat in Deutschland diese Rolle wahrgenommen (vgl. die inzwischen mehr als 20 Bände der „Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft“ seit 1989), die Zeitschrift *Paedagogica Historica* hat grenzüberschreitend ein Forum der Kommunikation geboten, in der Schweiz hat v.a. die Genfer Arbeitsgruppe um Rita Hofstetter und Bernard Schneuwly entsprechend gewirkt, vgl. dies. 1998 sowie 2002; Arbeiten wissenschaftshistorisch wichtiger Einzelpersonen in Spanien, Portugal, Japan oder die USA ließen sich leicht ergänzen, ich nenne exemplarisch nur Popkewitz 2000.

²³ Zu den frühen Ausnahmen zählen sicherlich Studien z.B. zur Herbart-Rezeption außerhalb Deutschlands, für die explizit wissenschaftshistorisch argumentierende, die deutsche Situation thematisierende jüngere Forschung vor allem die Arbeiten von Marc Depaepe, z.B. 1993; für reformpädagogische Themen und Reflexionsformen gibt es ebenso selbstverständlich und kontinu-

abgesehen, ist die deutsche bzw. deutschsprachige Erziehungswissenschaft auch nur Thema deutschsprachiger Erziehungswissenschaftler, so wie auch die Geschichte z.B. der Erziehungswissenschaft der USA und ihrer Leistungen als forschende Disziplin bisher allein aus der amerikanischen Perspektive heraus geschrieben wird.²⁴ Eine komparativ zureichende Geschichte des pädagogischen Wissens auch nur der westlichen Kulturen ist trotz vereinzelt sehr aufschlussreicher Vorarbeiten und aktuell einsetzender komparativer Studien, z.B. zur Argumentationstypik der Erziehungswissenschaft²⁵ oder zu Mustern binnenationaler Kommunikation und Rezeption²⁶, unverkennbar ein Desiderat.

Zu den Leistungen der wissenschaftshistorischen Forschung, die man heute erwähnen muss, zählen u.a.:

- *Epochenbezogen*: Die intensive Beschäftigung mit der Erziehungswissenschaft im Übergang zum und während des nationalsozialistischen Deutschland wurde schon erwähnt, Studien zur pädagogischen Eugenik-Rezeption sind zu ergänzen.²⁷ Besonders ertragreich ist auch die Ursprungsphase pädagogischer Forschung und Reflexion im ausgehenden 18. Jahrhundert untersucht²⁸, jetzt auch mit überraschenden Ergebnissen zu Basedow²⁹ und mithin als Bestätigung der These, dass Zäsuren nicht zu scharf gezogen werden können und jeder Neubeginn auch seine eigene Vorgeschichte hat und selbst noch Kontinuitätslinien zieht.³⁰ Thematisch von ähnlicher Dauerfaszination für die Forschung zum 19. und 20. Jahrhundert sind die nicht endenden Studien zur

ierlich eine weltweite Kommunikation wie für die Pestalozzi-Forschung (wenn denn Pestalozzi Teil des wissenschaftshistorischen Themas ist, über das hier gehandelt wird – zur deutschsprachigen Tradition der Erziehungsreflexion gehört er sicherlich).

²⁴ Man vgl. etwa Lagemann 2000 oder die Beiträge bei Hofstetter/Schneuwly 2002, in denen die Themen auch je national abgehandelt werden.

²⁵ Als frühe Studie Schriewer 1983, als jüngeres Exempel Tröhler 2003; ders.: 2005.

²⁶ Für die Handlungsprämissen in der deutschen Pädagogik Tenorth 1997, als Übersicht zu den umfassenden Analyseproblemen Charle/Schriewer/Wagner 2004; als Exempel: Füssl 2004.

²⁷ Ich nenne nur die Arbeiten von Jürgen Reyer, die eigene, auch kontroverse Diskussionen angestoßen haben, jüngst noch: Reyer 2003 sowie meine Rezension 2004.

²⁸ Leitend in der Interpretation war Sergio Moravia 1970, für die deutsche Situation Kersting 1992 oder Hager 1997.

²⁹ Overhoff 2004b.

³⁰ Insofern gibt es eine Reformpädagogik vor der Reformpädagogik, wie Jürgen Oelkers gezeigt hat, und eine kindzentrierte Theorie der Kindheit vor Rousseau; ob man deswegen aber grundsätzlich auf „die Konstruktion von Anfängen moderner Pädagogik“ verzichten sollte (wozu der Themenschwerpunkt in H.1/2002 der Zeitschrift für pädagogische Historiografie rät), scheint mir etwas übertrieben, auch in der Wissenschaftsgeschichte, weil Historiker, die keine Zäsuren markieren oder radikale Einschnitte leugnen, ihre Themen kaum präzise behandeln können.

Reformreflexion der Pädagogik.³¹ Sie, die sog. „Reformpädagogik“, gehört zur Wissenschaftsgeschichte, weil sie die Breite dessen dokumentiert, was „Wissen“ über Erziehung und innerhalb der Pädagogik bedeutet, welchen politischen, sozialen, professionellen und kulturellen – dann auch: je nationalen – Referenzen dieses Wissen verpflichtet ist, und weil es die – noch nicht hinreichend beantwortete – Frage eröffnet, wie sich Prozesse der Verwissenschaftlichung und Disziplinbildung in diesem Kontext vollziehen.

- *Regional:* Unverkennbar sind diese Forschungen nicht nur auf nationale pädagogische Kulturen bezogen und in ihren Quellen und Fragen von dort aus geprägt, sondern auch noch in der innerdeutschen Forschung, z.B. bei Prozessen der Institutionalisierung, binnenstaatlich konzentriert und dann z.B. auf einzelne Länder wie Bayern oder Sachsen nach 1945/50³² bezogen. Gegenüber der älteren Forschung ist diese regional orientierte Arbeit dadurch innovativ geworden, dass sie „Lokalkulturen“ der Theoriearbeit identifizieren³³ und damit in der Regel die Arbeit am pädagogischen Wissen nicht mehr nur im pädagogischen, sondern im interdisziplinären und breiteren sozialen und politischen Kontext verorten kann. Wolfgang Brezinkas ambitionierter Versuch, eine Gesamtdarstellung der wissenschaftlichen Pädagogik für Österreich zu geben, markiert neben allem Ertrag auch die Weite in den Quellen und Fragen, die diese regionale Konzentration sich dann aufbürden kann.³⁴
- *Personen- und schulenbezogen:* Vorbereitet in den Debatten über Reformpädagogik und den Auseinandersetzungen über Pädagogik und Nationalsozialismus ist in den letzten Jahren der Kreis der Personen erheblich erweitert wor-

³¹ Für einen Überblick zur deutschen Diskussion Rülcker/Oelkers 1998, für die internationale Debatte vgl. auch Heft XLII (2005), I u. II, Paedagogica Historica, unter dem Titel „New Education: Genesis and Metamorphoses“. Als jüngere monographische, bereits im ausgehenden 18. Jahrhundert einsetzende und zugleich bildungs- und wissenschaftshistorisch argumentierende Arbeit Benner/Kemper 2001/2002/2005; dies. 2002/2001; zu ihrer Leistung und zu ihrer Verortung in der internationalen Historiographie die Rezension von Depaep 2003.

³² Erst jüngst und umfassend Schumak 2005; für Sachsen Mebus 1999; eine Disziplingeschichte für die Universität Berlin bei Horn/Kemnitz 2002, eine Institutionalisierungsgeschichte für die Universität Münster Rothland 2007, zur Erziehungswissenschaft in Göttingen Hoffmann 1987.

³³ Exemplarisch, auch für die regionale Selektivität, die zurzeit notwendigerweise noch gilt: Langewand/Prondczynsky 1999; für die Frühgeschichte der Erziehungswissenschaft in Berlin, aber unter Einbeziehung des außeruniversitären Kontextes Tenorth 2002; vor allem für die Schweiz und Frankreich gibt es aussagekräftige Analysen in den Bänden von Rita Hofstetter und Bernard Schneuwly 1998 und 2002, für das Umfeld zur Reformpädagogik auch außerhalb Europas, vor allem in Süd- und Nordamerika jetzt auch dies. 2006.

³⁴ Brezinka 2000, 2003.

den, die zum Gegenstand historischer Analyse gemacht wurden.³⁵ Auch wenn nach wie vor die großen Schulen die meiste Aufmerksamkeit auf sich ziehen³⁶, die jüngere Forschung hat nicht nur den Blick für die bis dato ausgeschlossenen Richtungen der Erziehungswissenschaft geöffnet, wie bei der psychoanalytischen Pädagogik, sondern auch alte, fest gefügte und scheinbar unumstößlich begründete Urteile problematisiert. Das gilt z.B. für den Herbartianismus³⁷ und die ihm unterstellte Distanz zur sog. Reformpädagogik, oder für die Breite des Phänomens, die mit alten Etikettierungen gelegentlich eher verdeckt wurde, z.B. in der empirisch-experimentellen Pädagogik³⁸, oder, für die Anfangsphase der Erziehungswissenschaft, für die pädagogischen Kantianer oder die Frühgeschichte des Philanthropismus.³⁹

- *Für die disziplinären Denk- und Wissensformen:* Schon die Orientierung an Wissen statt an einem positionell kontroversen Wissenschaftsbegriff hat für die Öffnung alter Fragestellungen gesorgt, die Relationierung von Reformreflexion und Wissenschaft, von professionellem Wissen und erziehungswissenschaftlicher Forschung hat diesen Prozess der Auflösung disziplinärer Grenzen weiter beschleunigt. In jüngerer Zeit sind neben den bekannten Traditions- und Wissensbeständen aus Philosophie, Psychologie oder Soziologie und Recht auch das latente Erbe der Theologie⁴⁰ oder die Denkform der Ökonomie⁴¹ und auch der Medizin⁴² im pädagogischen Denken und in der Konstitution der Erziehungswissenschaft bewusst geworden. Ein eigenständiges Thema wird auch die Frage, wieweit die pädagogische Denkform die Reflexion in den sich ausdifferenzierenden Subdisziplinen bestimmen konnte, wie das vor allem für die Pädagogische Psychologie und die Sozialpädagogik⁴³ sowie für die vergleichende erziehungswissenschaftliche For-

³⁵ Exemplarisch, weil sie die Pädagogik an den Schnittstellen zu den Nachbardisziplinen Psychologie und Soziologie zeigen, sind die Arbeiten über Oswald Kroh, z.B. Sturm 1998, oder über Aloys Fischer, z.B. Tippelt 2004.

³⁶ Schulenbezogene Analysen liefern u.a. Hoffman 1998; Tenorth 2000; für die theoretische Analyse des Konzepts „Schule“ jetzt Danneberg/Höppner/Klausnitzer 2005.

³⁷ Übersicht bei Coriand/Winkler 1998; aber inzwischen gibt es auch, außerhalb der Pädagogik, Analysen zur breiten Wirkung der Formtypik des herbartianischen Denkens, die innerhalb der Pädagogik noch rezipiert werden sollten, vgl. Hoeschen/Schneider 2005.

³⁸ Einen wesentlichen Anstoß gab Depaepe 1993, dann auch Ingenkamp/Laux 1999, jüngst Hopf 2004.

³⁹ Ruberg 2002, für die Philanthropen Overhoff a.a.O.

⁴⁰ Für den Zusammenhang vgl. Oelkers/Osterwalder/Tenorth 2003.

⁴¹ Bellmann 2001.

⁴² Stroß 2000.

⁴³ Für die Pädagogische Psychologie v.a. Depaepe und Ingenkamp; für die Sozialpädagogik Niemeyer 1998; Niemeyer/Schröer/Böhnisch 1997; Reyer 2002; Gängler 1995.

schung⁴⁴ intensiv, für die Pädagogische Soziologie z.B. bisher nur knapp⁴⁵ behandelt worden ist.

- *In institutioneller und professioneller Referenz:* Die Geschichte der Erziehungswissenschaft wird dann aber nicht nur in ihrer Binnendifferenzierung, sondern immer stärker auch im außerpädagogischen Kontext sichtbar, nicht nur im theoretischen Zusammenhang ihrer Forschungen, sondern auch für ihre Etablierung als eigenständige Disziplin im Wissenschaftssystem. Daraus ergeben sich neue Daten und Befunde für die Geschichte an Universitäten⁴⁶, für die außeruniversitäre Forschung⁴⁷ und im Kontext sozialer Bewegungen, z.B. für die Frühgeschichte empirischer Pädagogik im Kontext der Lehrerbewegung⁴⁸ oder zu Formen pädagogischer Wissensproduktion zwischen Disziplin und Profession innerhalb der Lehrerschaft seit dem späten 18., frühen 19. Jahrhundert⁴⁹, und dann z.B. auch für die Muster der Kommunikation, u.a. für die Rolle, die Zeitschriften, Kongresse und wissenschaftliche Institute innerhalb der Pädagogik gespielt haben⁵⁰.
- *Als Methodenerweiterung:* Nach wie vor dominiert zwar noch die klassische textthermeneutische Arbeit, aber in mehrere Richtungen zeichnet sich eine produktive Erweiterung des genutzten Methodenrepertoires ab: Die jüngere Wissenschaftsgeschichte argumentiert kollektivbiographisch, vor allem für das 20. Jahrhundert in früher ungekannter Dichte⁵¹, sie liefert auch quantifizierende Wissensanalysen⁵², sie nutzt diskursanalytische Verfahren⁵³ und sucht auch den Anschluss an die neuere Ideengeschichte, wie sie aus dem angelsächsischen Raum, vor allem aus den Arbeiten der Cambridge-School,

⁴⁴ Vor allem Schriewer 2000.

⁴⁵ Früh: Brinkmann 1986.

⁴⁶ Zu dem Thema jüngst erneut Drewek: 2002; in der monumentalen Studie von Tilitzk 2001 sind auch die Pädagogen Thema, die auf Lehrstühle für Philosophie und Pädagogik berufen werden; die Analyse des Autors verfolgt aber keine erziehungswissenschaftliche wissenschaftshistorische Fragestellung.

⁴⁷ Geißler/Wiegmann 1996.

⁴⁸ Das findet sich in den genannten Arbeiten von Depaepe oder Ingenkamp analog für den Herbartianismus bei Coriand/Winkler, aber z.B. auch für die Schweiz, u.a. bei Metz 1992.

⁴⁹ Für das ausgehende 18. Jahrhundert neben Kersting 1992 auch Tenorth 1986, für das 19. u.a. Kernitz 1999.

⁵⁰ Über die Arbeit der Institute im Umkreis der reformorientierten Lehrerbewegung sind wir seit längerem informiert, der Versuch eines Überblicks im internationalen Kontext jetzt bei Hofstetter/Schneuwly 2000.

⁵¹ Für die preußischen Pädagogischen Akademien in den Daten bei Hesse 1995, für die gesamte Disziplin, und dann auch schon angemessen analysiert, bei Helm u.a. 1990 sowie bei Horn 2003.

⁵² Exemplarisch: Keiner 1999 oder Horn 2003.

⁵³ Z.B. Manhart/Rustemeyer 2005.

neue Anregungen bekam⁵⁴ und z.B. in den rezeptions- und wirkungsgeschichtlichen Studien zu Pestalozzi mit großer Nachhaltigkeit in die deutsche Diskussion eingeführt wurden⁵⁵.

3. Offene Fragen, konzeptionelle Desiderata

Unbeschadet dieser Leistungen sind aber Desiderata unübersehbar. Sie betreffen nicht nur die im Prozess der Forschung wie selbstverständlich generierte Erwartung, dass man mehr vom Gleichen erwarten darf und erst weiß, was man vermisst, wenn im Erkenntnisprozess mit neuen Befunden auch neue Probleme und offene Fragen der Forschung entstehen, und zwar in der ganzen Breite der Themen, die hier als Felder mit besonderen Leistungen genannt worden sind. Die in dieser Weise nicht erwartbaren, sondern systematischen Desiderata bestehen, nur scheinbar paradox, aber gerade angesichts des immens gewachsenen neuen Fundus an Wissen; denn nach wie vor sind die zentralen Fragen der Besonderheiten der Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft bzw. wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland kontrovers bzw. noch nicht hinreichend beantwortet. Ich benenne die Desiderata von drei Thesen aus und erläutere sie an einigen Arbeiten:

- (1) *Wissenschafts- und Disziplinbegriff*: Der spezifische Wissenschaftsbegriff und damit Status und Identität der Disziplin im historisch-gesellschaftlichen Prozess sind nach wie vor ungeklärt.

Der Anschluss an die disziplinübergreifenden Fragestellungen der Wissenschaftsgeschichte, die Offenheit für die Analyse von Wissensformen und der Abschied von einem nur je positionell beglaubigten Begriff von Wissenschaft hat die Frage ungeklärt hinterlassen, ob Erziehungswissenschaft als Disziplin in ihrer Geschichte in der Moderne überhaupt zu eigener Identität gefunden hat. Eine Klärung dieser Frage stößt auf die Schwierigkeit, dass die sich wechselseitig erläuternden Begriffe von „Wissenschaft“ und „Disziplin“ gleichermaßen Interpretationsprobleme aufwerfen.

Eine grundlagentheoretische Klärung ist an dieser Stelle selbstverständlich nicht möglich, aber doch eine Präzisierung im Blick auf die Historiographie pädagogischer Reflexion. „Wissen“ und „Wissenschaft“ lassen sich dann durch Bezug auf den Erkenntnisanspruch relativ eindeutig funktional unterscheiden.

⁵⁴ Die Übersicht zur Erziehungswissenschaft bei Overhoff 2004, zum Thema insgesamt Raphael/Tenorth 2006.

⁵⁵ Zur historischen Konstruktion und theoretischen Diskussion des Mythos Pestalozzi jetzt, in stupender Gelehrsamkeit, Osterwalder 1995. Als Übersicht zur Rezeptionsgeschichte Hager/Tröhler 1996.

Der Begriff der „Disziplin“ ist weitaus offener, er wird sowohl zur Charakterisierung sozialer Strukturen⁵⁶ als auch in epistemologischer Hinsicht⁵⁷ gebraucht. Orientiert an solchen Vorgaben lassen sich einerseits Zäsuren der Disziplinierung pädagogischer Reflexion markieren, u.a. mit der Etablierung im Wissenschaftssystem im ausgehenden 19., frühen 20. Jahrhundert oder in der Entwicklung eines eigenen Theorieprogramms seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert, andererseits fortdauernde Besonderheiten im System wissenschaftlicher Disziplinen, u.a. in der Verspätung der Institutionalisierung oder im Dauerkonflikt über Grundbegriffe, Theorien und Methoden oder über die Funktion relativ zu Praxis und Profession.

Das Verhältnis von zunehmender Normalisierung bei fortbestehenden Indizien für nationale Besonderheiten⁵⁸ ist nicht umfassend geklärt, unübersehbar andauernde Eigentümlichkeiten der Disziplin, z.B. in der Institutionalisierung, in der Referenz auf die Nachbardisziplinen oder in der Selbstbeschreibung der Funktion gegenüber Profession und System, werden zwar beobachtet⁵⁹, aber systematisch entweder nicht mehr diskutiert oder als Defizite codiert, wenn man z.B. die englischsprachige empirische Bildungsforschung zum Normalitätsmodell stilisiert. Die zentrale Frage an alle Identitätskonstruktionen, wie sich aus der Verbindung von Normalisierung und Besonderheit Identität bildet und welchen Bedingungen und Funktionen – des Kontextes wie der Selbstkonstruktion in der Disziplin – die fortdauernde Besonderung ihre Stabilität verdankt, ist damit nicht geklärt. Der Status der Erziehungswissenschaft innerhalb der Humanwissenschaften jenseits der kontinuierlichen Beobachtung fehlender bzw. problematischer Anerkennung ist deshalb auch nicht hinreichend bestimmt. In der Konzentration auf die wissenschaftliche Pädagogik ist das Gesamt-Feld der Reflexion von Bildung und Erziehung und die Gesamtheit der an „Bildung“ interessierten Wissenschaften damit eher ignoriert als aufgeheilt, das historisch selbst kontingente System des Erziehungswissens⁶⁰, wie man die Gesamtheit der Referenzen für historische Analysen bezeichnen könnte, weder empirisch noch theoretisch geklärt.

⁵⁶ Besonders folgenreich Stichweh 1984, für die Transformation in Analysen der Erziehungswissenschaft Helm u.a. 1990 sowie Hofstetter/Schneuwly 2002, bes. S. 39 ff.; inspirierend auch die ethnographische Interpretation von Disziplin bei Becher/Trowler 2001.

⁵⁷ Für die ältere Diskussion, ausgehend von der Relationierung von „Problem“ und „Disziplin“, Popper 1969, bes. S. 108 f., epistemologisch erneuert u.a. bei Flach 1979.

⁵⁸ Für die These Tenorth 1996.

⁵⁹ Daten u.a. bei Schriever/Keiner 1999 und vor allem in Keiner.

⁶⁰ Hinweise gibt es bei Popkewitz 2000, Manhart/Rustemeyer 2004, aber auch schon im Kontext der Debatte über Wissensformen seit Oelkers/Tenorth 1991 oder bei Tenorth 1988.

- (2) *Gesellschaftliche Funktion und Leistung*: Die historisch-gesellschaftliche Funktion der Erziehungswissenschaft wird eher kritisch zugeschrieben als empirisch analysiert.

Obwohl der Begriff der „Funktion“ immer neu genutzt wird, um die historisch-gesellschaftliche Situation der Erziehungswissenschaft zu beschreiben, sind die Arbeiten rar, in denen das wirklich umfassend geschieht. In ideologiekritischer Wendung wird nicht selten eine solche Funktion, etwa der Legitimation, nur zugeschrieben, aber nicht präzise geprüft, im Kontext des Bildungssystems und bezogen auf die pädagogischen Berufe gilt das vergleichbar. Nicht einmal die Differenz von „Berufswissenschaft“, wie die Tradition behauptete, und „Systemreflexion“, wie Beobachter unterstellen⁶¹, ist in ihren sozialen und epistemischen Konsequenzen hinreichend bearbeitet; allenfalls Studien zur Rezeption von Wissen reichen weiter. Aber auch dann noch ist nicht zu übersehen, dass spezifische pädagogische Denkformen noch nicht hinreichend vor diesen Zuschreibungen interpretiert wurden, so, wie man es z.B. für die utopische Reflexion⁶² oder den Reformduktus pädagogischer Argumente⁶³ sehen kann. Für den Kontext wird in der Regel die pädagogische Profession beansprucht, wenn der Schulenzusammenhang der theoretischen Gruppen und dominierenden Richtungen überhaupt überschritten wird, nur selten das Bildungssystem⁶⁴, kaum in methodisch kontrollierter Weise und jenseits des nur ideologiekritischen Verdachts die historisch-politische Situation in ihrer komplexen Dynamik. Während die Erziehungswissenschaft z.B. im Kontext von Nationalsozialismus und auch im Zusammenhang von Emigration und Remigration⁶⁵ noch intensiv Thema war, ist sie bei den jüngeren Studien über Wissenschaft und Wissenschaftspolitik nicht mehr beteiligt gewesen und hat offenbar auch im dazu analogen Schwerpunktprogramm der DFG keine Projekte.⁶⁶ Eine Untersuchung über die Funk-

⁶¹ „Berufswissenschaft“ der Lehrer ist die traditionelle Zuschreibung an die Funktion der Erziehungswissenschaft; als „Systemreflexion“ hatten systemtheoretische Beobachter sie, in deutlicher Distanz zum Professionswissen, verstanden, vgl. Luhmann/Schorr 1979.

⁶² Für die exemplarische Analyse von Utopiekonzepten u.a. Harten 1997, für den Typus der Reformreflexion u.a. Luhmann/Schorr 1979, für die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts Tenorth 2003.

⁶³ Die Geschichte des „Reform“-begriffs ist im Übrigen noch nicht geschrieben.

⁶⁴ Peter Drewek hat aber den Kontext von Bildungssystementwicklung und Schulforschung intensiv berücksichtigt, vgl. u.a. Drewek/Tenorth 2001 sowie Drewek 2002.

⁶⁵ Umfassende Übersicht jetzt bei Horn 1998.

⁶⁶ Bruch/Kaderas 2002 sowie die Ausschreibung des DFG-Schwerpunktprogramms „Wissenschaft, Politik und Gesellschaft“.

tion der Disziplin für die Staaten- und Nationenbildung⁶⁷ oder im gesamtstaatlichen Kontext, wie sie für Frankreich jüngst vorgelegt wurde⁶⁸, fehlt für den deutschen Fall, die Debatte über „Staatspädagogik“⁶⁹ ist – aus für Deutschland gut verständlichen Gründen – bisher eher im Kontext von Legitimations- und Kritikpotentialen, weniger als disziplinhistorisches Problem behandelt worden. Das mag so sein, weil die Referenzen auch angesichts des Bildungsföderalismus komplexer sind; aber auch hier gibt es Indizien (und Vorarbeiten), die nahe legen, intensiver zu fragen, wie im ausgehenden 19. Jahrhundert die Strukturen des Wissens von Erziehung sich parallel zu Formen der institutionellen und disziplinären Thematisierung von Bildung und Erziehung verändern.⁷⁰ Aber weder im historisch-politischen Kontext noch angesichts der „Verwissenschaftlichung des Sozialen“⁷¹ sowie der Ausbildung des modernen Bildungssystems ist hinreichend analysiert, wie das Erziehungswissen neue Struktur gewinnt. Für die Geschichte pädagogischer Reflexion, ihre Verstetigung in disziplinären Mustern und ihre je spezifischen Weltverhältnisse stellt eine solche Analyse aber ein dringendes Desiderat dar.

- (3) *Methodik der wissenschaftshistorischen Analyse*: Nach wie vor dominieren in der Historiographie eher die retrospektiv-teleologische Konstruktion und eine zu starke Distanz gegenüber epistemologischer Analyse.

Die Geschichte der Erziehungswissenschaft wird tendenziell immer noch aus der Gegenwart heraus geschrieben, einem Muster folgend, das als „deszendenter“ bezeichnet wurde⁷², weil hier eher die Vorgeschichte der aktuellen Erziehungswissenschaft als, in „aszendenter“ Analyse, die historische Konstruktion der Disziplin aus dem Prozess der Verwissenschaftlichung der gesellschaftlich insgesamt verfügbaren Reflexion über Bildung und Erziehung geschrieben wird. Die damit dominierende quasi-teleologische, im Kern präsentistische Art wissenschaftshistorischer Analysen⁷³ verengt aber nicht nur den Blick für den Prozess, in dem Disziplinen konstruiert werden, sie kann auch nicht erklären, aus wel-

⁶⁷ In den dafür exemplarischen Arbeiten bei Wagner/Wittrock/Whitley 1991 wird die Erziehungswissenschaft nicht berücksichtigt, Ansätze liefert allerdings Popkewitz 2000.

⁶⁸ Gautherin 2003.

⁶⁹ Benner/Schriewer/Tenorth 1998, Benner/Hellekamps 2004.

⁷⁰ Für diesen Zusammenhang und als Detailstudie über die Erziehungsreflexion Tenorth 1989; für den weiteren Kontext Bruch/Graf/Hübinger 1997; für die kulturelle Dimension auch Scaff 1988, für die Muster und Zäsuren der sozialwissenschaftlichen Disziplinbildung u.a. Lichtblau 1996.

⁷¹ Raphael 1996.

⁷² Bruch 1998.

⁷³ Als Übersicht zur einschlägigen internationalen Diskussion, als Kritik teleologischer Methodik und mit einem Plädoyer für konsequente Historisierung jüngst Danneberg 2005.

chen Gründen der disziplinäre Status immer neu problematisiert wird, und sie hat kein Bewusstsein von den Verlusten und den Folgeproblemen, den Mechanismen von Ein- und Ausgrenzung erziehungswissenschaftlicher Arbeit im interdisziplinären Kontext, die mit der als Erfolg beschriebenen Konstruktion ja auch verbunden sind.

Vergleichbar ist die *epistemologische Dimension* der Erziehungswissenschaft, d.h. ihre Leistung als forschende und reflektierende Disziplin, nicht hinreichend bearbeitet. Unverkennbar entwickelt die jüngere Forschung deutliche Distanz zu solchen Fragen bzw. hält sie durch diskursanalytische Methoden oder durch positionell begründete Kritik für geklärt. Die Historiografie der Erziehungswissenschaft hat deshalb auch noch wenig Anschluss an Arbeiten gefunden, die die Wissenschaft selbst aus den Praktiken der Konstruktion von Erkenntnis beschreiben und dabei den besonderen Status von disziplinären Verfestigungen, der Ausdifferenzierung aus dem Alltagswissen und der Verortung innerhalb des Gefüges aller Disziplinen rekonstruieren können. In der Erziehungswissenschaft gibt es zwar eine breite Tradition und neuere Versuche der Begriffsgeschichte, aber doch kaum eine elaborierte Forschungsgeschichte, nicht einmal für die leitenden Begriffe der Disziplin jenseits der Exegese der klassischen Textsequenz.⁷⁴ Selbst als zentral beanspruchte Begriffe, wie der Bildungsbegriff, werden eher außerhalb der Erziehungswissenschaft in ihrer Karriere und gesellschaftlichen Funktion beschrieben⁷⁵ als innerhalb der Disziplin in ihrer tatsächlichen theoretischen Leistung. Insofern ist auch weder zu sagen, ob es so etwas wie Erkenntnisfortschritt in der Erziehungswissenschaft und durch die Erziehungswissenschaft gegeben hat oder nur den modischen Wechsel von Themen und die Abwanderung von Forschung in die Nachbardisziplinen, bei fortdauernder Selbständigkeit und praktisch ungebrochener Bedeutung professioneller Reflexion. Von grundlagentheoretischen Überlegungen, die sich der epistemischen Historizität ihrer eigenen Theorien widmen, ist die Erziehungswissenschaft jedenfalls weit entfernt, obwohl es Vorbilder, u.a. aus der Philosophie, gäbe, die das damit aufgeworfene Analyseprogramm in all seinen Facetten zei-

⁷⁴ Die findet sich jetzt allerdings, wenn auch nicht in allen Stichworten in der notwendigen Dichte der Quellen, in Benner/Oelkers 2004 – aber ohne „Reform“.

⁷⁵ Bollenbeck 1994 entstammt jedenfalls der Germanistik, die gesellschaftlich besondere Funktion von Geisteswissenschaften wird auch eher dort untersucht, vgl. Bollenbeck/Knobloch 2004 (nur für den Autonomiebegriff wäre ein Blick in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs hilfreich gewesen, vgl. Tenorth 2004).

gen.⁷⁶ Deshalb und als knappes Fazit: Bei allem Fortschritt im Detail bleiben zentrale Defizitbefunde, wenn man die Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft in ihrem aktuellen Status betrachtet; und es sind Defizite, die den Kern der Aufgabe betreffen, nicht die Normalität der alltäglichen Arbeit an den Quellen.

Literatur

- Ballauff, T.: Pädagogik. 3 Bde., Freiburg/München 1969-1973.
- Becher, T./Trowler, P. R.: *Academic Tribes and Territories*. 2nd Ed. (Open Univ.Pr.) 2001.
- Bellmann, J./Ehrenspeck, Y.: Historisch / systematisch – Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2006), S. 245-264.
- Bellmann, J.: Knappheit als Bildungsproblem. Die Konstruktion des Ökonomischen im Diskurs Allgemeiner Pädagogik. Weinheim/Basel 2001.
- Benner, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. (1973) 4. Aufl. Weinheim/Basel 2001.
- Benner, D./Hellekamps, S.: Staatspädagogik/Erziehungsstaat. In: Benner/Oelkers 2004, S. 946-970.
- Benner, D./Kemper, H. (Hg.): *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*. 2 Tle. Weinheim/Basel 2002/2001.
- Benner, D./Kemper, H.: *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*. Bde. 1, 2, 3.1 Weinheim/Basel 2001/2002/2005.
- Benner, D./Oelkers, J. (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim, Basel 2004.
- Benner, D./Schriewer, J./Tenorth, H.-E. (Hg.): *Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Geschichte und nationaler Gestalten*. Weinheim 1998.
- Böhm, W.: *Geschichte der Pädagogik*. München 2004.
- Böhme, G./Tenorth, H.-E.: *Einführung in die Historische Pädagogik*. Darmstadt 1990.
- Bollenbeck, G./Knobloch, C. (Hg.): *Resonanzkonstellationen. Die illusionäre Autonomie der Kulturwissenschaften*. Heidelberg 2004.
- Bollenbeck, G.: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a. M. 1994.
- Brezinka, W.: Eine kritische Prinzipien-geschichte der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 11 (1965), S. 270-287.
- Brezinka, W.: *Pädagogik in Österreich*. Bd. 1: *Einleitung. Pädagogik an der Universität Wien*. Wien 2000; Bd. 2: *Pädagogik an den Universitäten Prag, Graz und Innsbruck*. Wien 2003.
- Brinkmann, W.: *Zur Geschichte der pädagogischen Soziologie in Deutschland. Dogmenhistorische Studien zu ihrer Entstehung und Entwicklung*. Würzburg 1986.
- Bruch, R. v.: *Constructing Disciplines between Histories of Success and Failure: On Descendancy and Ascendancy as Perspectives in the History of Science*. In: Drewek, P./Lüth, C. u.a. (Hg.): *History of Educational Studies – Geschichte der Erziehungswissenschaft – Histoire des Sciences de l'Education*. Paedagogica Historica, Supplementary Series, vol. 3, Gent 1998, S. 85-98.

⁷⁶ Dabei denke ich nicht an Foucault oder gar an seine Rezipienten im pädagogischen Milieu, sondern u.a. an die schon älteren Untersuchungen von Toulmin oder an neuere wie Flasch 2003 und 2005.

- Bruch, R. v./Kaderas, B. (Hg.): Wissenschaften und Wissenschaftspolitik. Bestandsaufnahmen zu Formationen, Brüchen und Kontinuitäten im Deutschland des 20. Jahrhunderts. Stuttgart 2002.
- Bruch, R. v./Graf, F. W./Hübinger, G. (Hg.): Kultur und Kulturwissenschaften um 1900 II. Idealismus und Positivismus. Stuttgart 1997.
- Charle, C./Schriewer, J./Wagner, P. (Eds.): Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities. Frankfurt a. M./New York 2004.
- Compère, M.-M.: L'Histoire de l'éducation en Europe. Bern usw. 1995.
- Coriand, R./Winkler, M. (Hg.): Herbartianismus – Die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1998.
- Danneberg, L.: Epistemische Situationen, kognitive Asymmetrien und kontrafaktische Imaginationen. In: Raphael/Tenorth 2005, S. 195-224.
- Danneberg, L./Höppner, W./Klausnitzer, R. (Hg.): Stil, Schule, Disziplin. Analyse und Erprobung von Konzepten wissenschaftsgeschichtlicher Rekonstruktion (I). Frankfurt a. M. usw. 2005.
- Depaepe, M.: Meten om beter te weten? Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940. Leuven/Weinheim 1993.
- Depaepe, M.: On the relationship of theory and history in Pedagogy. Leuven 1983.
- Depaepe, M.: Rezension von Benner/Kemper in: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003), S. 314-320.
- Döpp, R.: Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit. Münster 2003.
- Drerup, H.: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis. Bonn 1979.
- Drewek, P.: Defensive Disziplinbildung. Die Akademisierung der deutschen Pädagogik am Beginn des 20. Jahrhunderts im Kontext der Dynamik des Bildungssystems. In: Hofstetter/Schneuwly 2002, S. 113-140.
- Drewek, P./Tenorth, H.-E.: Das deutsche Bildungswesen im 19. und 20. Jahrhundert. Systemdynamik und Systemreflexion. In: Apel, H.-J./Kemnitz, H./Sandfuchs, U. (Hg.): Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit. Bad Heilbrunn 2001, S. 49-83.
- Dudek, P.: „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen“. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945-1990). Opladen 1995.
- Dudek, P.: Siegfried Bernfeld. In: Tenorth, H.-E. (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 2, München 2003, S. 169-182.
- Fischer, W./Löwisch, D. J.: Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart. Darmstadt 1989.
- Flach, W.: Thesen zum Begriff der Wissenschaftstheorie. Bonn 1979.
- Flasch, K.: Historische Philosophie. Beschreibung einer Denkart. Frankfurt a. M. 2003.
- Flasch, K.: Theorie der Philosophiegeschichte. Frankfurt a. M. 2005.
- Füssli, K.-H.: Deutsch-amerikanischer Kulturaustausch im 20. Jahrhundert. Bildung – Wissenschaft – Politik. Frankfurt a. M./New York 2004.
- Gängler, H.: Sozialpädagogik als Wissenschaft. Studien zur Wissenschaftsgeschichte der Sozialpädagogik. (Ms) Habilschr. Univ. Dortmund 1995.
- Gautherin, J.: Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914). Bern usw. 2003.
- Geißler, G./Wiegmann, U. (Hg.): Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme. Frankfurt a. M. 1996.
- Hager, F. P. (Hg.): Bildung, Pädagogik und Wissenschaft in Aufklärungsphilosophie und Aufklärungszeit. Bochum 1997.

- Hager, F. P./Tröhler, D. (Hg.): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996. Bern/Stuttgart/Wien 1996.
- Harten, H. C.: Kreativität, Utopie und Erziehung. Opladen 1997.
- Heinemann, M. (Hg.): Die Historische Pädagogik in Deutschland und den USA. Stuttgart 1985.
- Helm, L. u.a.: Autonomie und Heteronomie – Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 29-49.
- Herbst, J.: The History of Education: State of the Art in the Turn of the Century in Europe and North America. In: Paedagogica Historica XXXV (1999), 3, p. 737-747.
- Hesse, A.: Die Professoren und Dozenten der preußischen Pädagogischen Akademien (1926-1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933-1941). Weinheim 1995.
- Hoeschen, A./Schneider, L.: Herbartianismus im 19. Jahrhundert: Umriss einer intellektuellen Konfiguration. In: Raphael, L./Tenorth, H.-E. (Hg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. München 2005, S. 453-484.
- Hoffmann, D.: Pädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen. Eine Vorlesungsreihe. Göttingen 1987.
- Hoffmann, D.: Die ‚Göttinger Schule‘ als Beispiel für die Entwicklung einer lokalen Wissenschaftskultur. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 15 (1998), S. 145-170.
- Hoffstetter, R./Schneuwly, B. (Hg.): Le Pari des sciences de l'éducation. Raisons éducatives 1 (1998) 1/2.
- Hoffstetter, R./Schneuwly, B. (Eds.): Science(s) de l'éducation 19e-20e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires / Erziehungswissenschaft(en) im 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin. Bern usw. 2002.
- Hofstetter, R./Schneuwly, B.: Entstehung und Entwicklung der Erziehungswissenschaft. In: Dies. 2002, S. 33-73.
- Hofstetter, R./Schneuwly, B. (Eds.). The Role of Congresses and Institutes in the Emergence of the Educational Sciences. Paedagogica Historica, Special Issue, 40 (2004), Vol. V, VI.
- Hofstetter, R./Schneuwly, B.: Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences. Education nouvelle et Sciences de l'éducation. Bern 2006.
- Hofmann, F.: Erziehungswissenschaft – Paedagogia – Pädagogik. Berlin (DDR) 1976.
- Hopf, C.: Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn 2004.
- Horn, K.-P./Kemnitz, H. (Hg.): Pädagogik Unter den Linden. Stuttgart 2002.
- Horn, K.-P.: Erziehungswissenschaft. In: Krohn, C. D. u.a. (Hg.): Handbuch der deutschsprachigen Emigration 1933-1945. Darmstadt 1998, Sp. 721-735.
- Horn, K.-P.: Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 2003.
- Horn, K.-P. u.a. (Hg.): Pädagogik im Militarismus und Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich. Bad Heilbrunn 2006.
- Hügli, A.: Philosophie und Pädagogik. Darmstadt 1999.
- Ingenkamp, K./Laux, H.: Pädagogische Diagnostik in Deutschland. 1885-1945. Weinheim 1999.
- Keim, W.: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. 2 Bde. Darmstadt 1995/1997.
- Keiner, E.: Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim 1999.
- Kemnitz, H.: Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert. Weinheim 1999.
- Kersting, Ch.: Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Weinheim 1992.
- Klafki, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 17(1971), S. 351-385.

- Klafki, W./Brockmann, L. J.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932-1937. Eine individual- und gruppenbiographische, mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung. Weinheim/Basel 2002.
- Koller, H.-C./Lüders, J.: Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden 2004, S. 57-76.
- Labaree, D. F.: Educational Researchers: Living with a Lesser Form of Knowledge. In: *Educational Researcher* 27 (1998), H. 8, S. 4-12.
- Lagemann, E. C.: *An Elusive Science. The Troubling History of Education Research*. Chicago/London 2000.
- Langewand, A./Prondczynsky, A. v. (Hg.): *Lokale Wissenskulturen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim 1999.
- Lichtblau, K.: *Kulturkrise und Soziologie um die Jahrhundertwende*. Frankfurt a. M. 1996.
- Lochner, R.: *Deutsche Erziehungswissenschaft*. Meisenheim a.G. 1963.
- Luhmann, N./Schorr, K. E.: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart 1979.
- Manhart, S./Rustemeyer, D.: Die Form der Pädagogik. Der Schematismus „Bildung – Hilfe“ als Differenzial pädagogischer Expansion. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (2004), S. 266-285.
- März, F.: *Problemgeschichte der Pädagogik*. 2 Bde. Bad Heilbrunn 1978.
- Mebus, D.: Zur Entwicklung der Lehrerbildung in der SBZ/DDR 1945 bis 1959 am Beispiel Dresden. *Pädagogik zwischen Selbst- und Fremdbestimmung*. Frankfurt a. M. usw. 1999.
- Menze, C.: Die Wissenschaft von der Erziehung in Deutschland. In: Speck, J. (Hg.): *Problemgeschichte der neueren Pädagogik*. Stuttgart usw. 1976, S. 9-107.
- Menze, C.: Erziehungswissenschaft und Erziehungslehre. Eine Stellungnahme. In: Holtkemper, F. J. (Hg.): *Pädagogische Blätter*. H. Döpp-Vorwald zum 65. Geburtstag. Ratingen 1967, S. 303-332.
- Metz, P.: *Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform*. Bern usw. 1992.
- Meyer-Willner, G. (Hg.): *Eduard Spranger. Aspekte seines Werks aus heutiger Sicht, mit einer unveröffentlichten autobiographischen Skizze von Eduard Spranger*. Bad Heilbrunn 2001.
- Moravia, S.: *La scienza dell'uomo nel Settecento*. Bari: Laterza 1970 (dt.: *Beobachtende Vernunft. Philosophie und Anthropologie in der Aufklärung*. München: Hanser 1973).
- Neugebauer, W.: *Bildungsgeschichte*. 3 Tle, In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 56(2005), S. 584-593, S. 644-656, S. 719-731.
- Niemeyer, C. (Hg.): *Klassiker der Sozialpädagogik*. Weinheim/München 1998.
- Niemeyer, C.: Sozialpädagogik und Nationalsozialismus – der Fall Herman Nohl. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 3 (2005), S. 419-431.
- Niemeyer, C./Schröer, S./Böhnisch, L. (Hg.): *Grundlinien historischer Sozialpädagogik*. Weinheim/München 1997.
- Oelkers, J.: *Die grosse Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert*. Darmstadt 1989.
- Oelkers, J.: Ein Essay über den schwindenden Sinn des Gegensatzes von „Ideengeschichte“ und „Sozialgeschichte“ in der pädagogischen Geschichtsschreibung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Historiografie* 7(2001), S. 21-25.
- Oelkers, J./Osterwalder, F./Tenorth, H.-E. (Hg.): *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*. Weinheim/Basel 2003.
- Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hg.): *Pädagogisches Wissen*. Weinheim/Basel 1991.
- Oexle, O.G. (Hg.): *Das Problem der Problemgeschichte 1880-1932*. Göttingen 2001.
- Osterwalder, F.: *Pestalozzi – ein pädagogischer Kult*. Weinheim/Basel 1995.
- Overhoff, J.: *Die Frühgeschichte des Philanthropismus*. Tübingen 2004(a).

- Overhoff, J.: Quentin Skinners neue Ideengeschichte und ihre Bedeutung für die historische Bildungsforschung. In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 10 (2004), S. 321-336 (2004b).
- Popkewitz, T. S. (Ed.): *Educational Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community*. New York 2000.
- Popkewitz, T. S./ Franklin, B. M./Pereyra, M. A. (Eds.): *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York/London 2001.
- Popper, K.: Die Logik der Sozialwissenschaften. In: Adorno, T. W. u.a.: *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Neuwied/Berlin 1969, S. 103-136.
- Raphael, K.: Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. In: *Geschichte und Gesellschaft* 22 (1996), S. 165-193.
- Raphael, L./Tenorth, H.-E. (Hg.): *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte*. München 2006.
- Reyer, J.: *Eugenik und Pädagogik*. Weinheim/München 2003.
- Reyer, J.: *Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne*. Baltmannsweiler 2002.
- Rothland, M.: *Disziplingeschichte im Kontext. Eine mikrohistorische Untersuchung der Erziehungswissenschaft am Beispiel der Universität Münster von 1945-1985*. (Ms.; i.Dr. Weinheim 2007).
- Ruberg, C.: *Wie ist Erziehung möglich? Moralerziehung bei den frühen pädagogischen Kantianern*. Bad Heilbrunn 2002.
- Rülcker, T./Oelkers, J. (Hg.): *Politische Reformpädagogik*. Bern usw. 1998.
- Scaff, L.A.: Culture, philosophy, and politics: the formation of sociocultural sciences in Germany. In: *History of the Human Sciences* 1 (1988) 2. S 221-243.
- Scherer, H.: *Die Pädagogik in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben*. 3 Bde.: I: Die Pädagogik als Wissenschaft von Pestalozzi bis zur Gegenwart in ihrer Entwicklung dem Kultur- und Geistesleben dargestellt; II: Die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik; III: Die wichtigsten Darstellungen der empirischen Pädagogik. Leipzig 1907.
- Schriewer, J.: Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (1983), S. 359-389.
- Schriewer, J. (Ed.): *Discourse Formation*. In: *Comparative Education*. Frankfurt a. M. 2000.
- Schriewer, J./Keiner, E.: Communication Patterns and Intellectual Traditions in Educational Sciences: France and Germany. In: *Comparative Educational Review* 36 (1992), p. 25-51.
- Schumak, R.: *Pädagogik in Bayern. Geschichte einer wissenschaftlichen Disziplin an der Ludwig-Maximilians-Universität München 1863-1945*. 2 Tle. Hamburg 2005.
- Stichweh, R.: *Die Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen*. Frankfurt a. M. 1984.
- Stroß, A. M.: *Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in „Gesundheits-erziehung“ und wissenschaftlicher Pädagogik 1779-1933*. Weinheim 2000.
- Sturm, G.: *Oswald Kroh und die nationalsozialistische Ideologisierung seiner Pädagogik*. Braunschweig 1998.
- Tenorth, H.-E.: ‚Lehrerberuf s. Dilettantismus‘ – Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hg.): *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M. 1986, S. 275-322.
- Tenorth, H.-E.: Skepsis und Kritik. Über die Leistungen kritischer Philosophie im System des Erziehungswissens. In: Löwisch, D. J./Ruhloff, J./Vogel, P. (Hg.): *Pädagogische Skepsis*. St. Augustin 1988, S. 23-34.

- Tenorth, H.-E.: Kulturphilosophie als Weltanschauungswissenschaft. Zur Theoretisierung des Denkens über Erziehung. In: Bruch, R. v./Graf, F. W./Hübinger, G. (Hg.): Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. Krise der Moderne und Glaube an die Wissenschaft. Stuttgart 1989, S. 133-154.
- Tenorth, H.-E.: Normalisierung und Sonderweg. In: Borelli, M./Ruhloff, J. (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. II. Hohengehren 1996, S. 170-182.
- Tenorth, H.-E.: Rezeption und Transformation in der Deutschen Pädagogik. Über Offenheit und Geschlossenheit einer pädagogischen Kultur. In: Lechner, E. (Hg.): Pädagogische Grenzgänge in Europa. Frankfurt a. M. usw. 1997, S. 209-230.
- Tenorth, H.-E.: Karrierekatalysator und Theoriediffusion. Notizen zur Blankertz-Schule in der Erziehungswissenschaft. In: Adick, Ch./Kraul, M./Wigger, L. (Hg.): Was ist Erziehungswissenschaft? Festschrift für Peter Menck. Donauwörth 2000, S. 97-126.
- Tenorth, H.-E.: Pädagogik für Krieg und Frieden. In: Horn/Kernitz 2002, S. 191-226 (2002a).
- Tenorth, H.-E.: Historische Bildungsforschung. In: R.Tippelt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 123-140 (2002b).
- Tenorth, H.-E.: Erziehungsutopien zwischen Weimarer Republik und Drittem Reich. In: Hardtwig, W. (Hg.): Utopie und politische Herrschaft im Europa der Zwischenkriegszeit. München 2003, S. 175-198.
- Tenorth, H.-E.: Autonomie. In: Benner/Oelkers 2004, S. 106-125 (2004a).
- Tenorth, H.-E.: Erziehungswissenschaft. In: Benner/Oelkers 2004, S. 341-382 (2004b).
- Tenorth, H.-E.: Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In: Harney, K./Krüger, H. H. (Hg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. Opladen 2006, S. 133-173.
- Thiersch, H./Ruprecht, H./Herrmann, U.: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München 1978.
- Tilitzki, C.: Philosophie und Politik. Die deutsche Universitätsphilosophie in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Berlin 2001.
- Tippelt, R. (Hg.): Zur Tradition der Pädagogik an der LMU München. Aloys Fischer – Allgemeiner Pädagoge und Pionier der Bildungsforschung (1880-1937). München 2004.
- Tremml, A.K.: Pädagogische Ideengeschichte. Ein Überblick. Stuttgart 2005.
- Tröhler, D.: The Discourse of German Geisteswissenschaftliche Pädagogik – A Contextual Reconstruction. In: Paedagogica Historica XXXIX (2003), p. 759-778.
- Tröhler, D.: Geschichte und Sprache der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005), S. 219-236.
- Vogel, A.: Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft. 2. Ausg. Gütersloh 1903.
- Wagner, P./Wittrock, B./Whitley, R. (Eds.): Discourses on society: The shaping of the social science disciplines. Dordrecht/Boston/London 1991.
- Wulf, Ch.: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München 1977 (u.ö.).

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Geschwister-Scholl-Str. 7, 10099 Berlin
e-mail: tenorth@rz.hu-berlin.de

Strukturen – Begriffe – Akteure? Tendenzen der Historischen Bildungsforschung¹

Man kann also eine Tradition schaffen, die durch strenge Regeln zusammengehalten wird und die auch einen gewissen Erfolg hat. Ist es aber wünschenswert, eine solche Tradition zu unterstützen und alles andere auszuschließen? Soll man ihr das Alleinvertretungsrecht auf dem Gebiet der Erkenntnis einräumen, so daß jedes Ergebnis, das nach anderen Methoden gewonnen wurde, von vornherein gar nicht als Konkurrenz zugelassen wird?
(Paul Feyerabend, Wider den Methodenzwang)

1. Die Umwertung des Unbeachteten

„In der Tat gibt es in gewissem Sinne nichts Traditionelleres als die Orientierung am Neuen.“² Diese Beobachtung formulierte Boris Groys im Hinblick auf die Funktion künstlerischer Innovation. In der Wissenschaft gehört die Diskussion des Neuen und von aktuellen Tendenzen paradoxerweise ebenfalls zu den traditionellen Themen. Denn auch dort gilt ein gewisser Zwang zum ewig währenden Progress, gibt es die Forderung zur ständigen Erneuerung, wodurch unter diesem Signum Prozesse angestoßen werden, die Boris Groys in den kulturellen Feldern als fortlaufende Spirale der Um- und Aufwertung des ehemals Wertlosen, Unbeachteten beschreibt. Auch in der vor fast zwei Jahrzehnten erschienenen Einführung in die „Historische Pädagogik“ von Günther Böhme und Heinz-Elmar Tenorth werden in einem Teilkapitel „Neue Dimensionen der Historischen Pädagogik“ vorgestellt. Verviesen wird dabei auf ein damals junges wissenschaftliches Großprojekt, das mehrbändig geplante „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“, das mit dem von Notker Hammerstein und Ulrich Herrmann herausgegebenen Band II erst letztes Jahr seinen Abschluss fand. Im

¹ An dieser Stelle möchte ich allen danken, die diesen Beitrag durch die Bereitstellung von unveröffentlichten Manuskripten und weiterführende Hinweise unterstützt haben. Eine wichtige Arbeitsgrundlage für diesen Beitrag bildete die Durchsicht der Neuerwerbungen der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin.

² Groys 2002/1992, S. 9.

Jahre 1990 wurde der innovative Charakter dieses Projekts in der bereits erwähnten Einführung beschrieben und gerühmt:

„Seiner Konzeption nach stützt sich dieses Handbuch auf einen Bildungsbegriff, der sich weder auf die hohe Kultur noch auf die klassisch-gymnasialen Formen des Kanons einengt, sondern die kulturelle Praxis der Menschen selbst zu repräsentieren sucht. Anders als die traditionellen ‚Geschichten der Pädagogik‘ verbleibt diese Bildungsgeschichte nicht im Umkreis der pädagogischen Ideen und Institutionen; diese Themen werden in einen Kontext eingerückt, der auch die Lebensweise, die Erziehung im Alltag und im Erwachsenenalter, die Bedeutung von Medien und von Einrichtungen sozialer Arbeit ebenso berücksichtigt wie Arbeit und Beruf.“³

Erneuerung der deutschsprachigen Bildungsgeschichte in Abgrenzung zur älteren Ideen- und Schulgeschichte wird so zehn Jahre vor der Jahrtausendwende vor allem als Erforschung alltags-, sozial und mentalitätsgeschichtlicher Aspekte von Erziehung und Bildung beschrieben. Vor allem „Quantifizierung“ aber schien damals – neben bildanalytischen Verfahren – von Böhme und Tenorth als „neue“ Methode einer besonderen Betonung wert zu sein.⁴ Die damit vollzogenen Umwertungen lassen sich grob als Wechsel vom Ideal zu tatsächlicher Praxis, von Normativität zu Quantität, von Text zu Bild beschreiben.

Die zeitliche Zäsur um 1990 markiert einerseits die bereits damals erfolgreich vollzogene Schwerpunktsetzung von der Ideengeschichte zur Sozial- und Mentalitätsgeschichte, andererseits deutet der erste Teil des Zitats eine gegenwärtige Entwicklung an: die kulturgeschichtliche und kultursoziologische Erweiterung der Historischen Bildungsforschung in der Erziehungswissenschaft. Die neue Kultur- und Ideengeschichte stellt praxeologische Aspekte in den Mittelpunkt und versteht sich als Auf- und Umwertung derjenigen Bereiche, die durch eine primär an gesellschaftlichen Strukturen und Funktionen orientierte Geschichtsschreibung⁵ aus dem Blickfeld geraten sind: die Übergänge verlaufen von strukturellen Ordnungen zu Strategien, von Systemen zu Akteuren.

Insgesamt lassen sich während der letzten fünf Jahre viele Umwertungen, Rückgriffe und Reformulierungen, nicht nur der Kultur- und Ideen-, sondern auch der Politik- und Ökonomiegeschichte älteren Datums, als Möglichkeiten zur Gewinnung neuer Forschungsperspektiven beobachten. Vor allem zwei Schwerpunkte lassen sich inzwischen erkennen: Einerseits haben „Handlungen“ bzw. kulturelle (auch diskursive) Praktiken historischer Akteure hohe Priorität gewonnen, und andererseits stehen disziplinierende Techniken sowie den

³ Böhme/Tenorth 1990, S. 38.

⁴ Vgl. ebd. S. 38, 204–213.

⁵ Sozialgeschichte galt vor allem für das letzte Drittel des 20. Jahrhunderts als hervorstechendes und erfolgreichstes Paradigma bildungshistorischer Forschung (vgl. z.B. Lundgreen 1977, Bölling 1994).

menschlichen Organismus regulierende Aktivitäten im Mittelpunkt der bildungs-historischen Forschung. Die Begriffe „Akteure“, „Handlung“, „Disziplinierung“ und „Regulierung“ als eigentliche Sieger der gegenwärtigen bildungshistorischen Forschung sind dabei wissenschaftliche Konstrukte des Dazwischen, die weder ein völlig freies noch gänzlich von äußeren (Macht-) Strukturen determiniertes Subjekt voraussetzen. Vielbeachtete Autoren sind nicht zufällig Michel Foucault und Pierre Bourdieu, deren poststrukturelle Ansätze in der Bildungs- und Erziehungsgeschichte breit rezipiert und diskutiert werden.⁶ Einen großen Einfluss auf die jüngste Entwicklung der Historischen Bildungsforschung haben außerdem die historische Anthropologie und Ethnographie sowie Ansätze der Wissenschaftsforschung, die sowohl diskursive, soziale, lokale als auch quantitativ-serielle Aspekte umfassen. Die nach und nach vollzogenen Um- und Neubewertungen innerhalb der pädagogischen Historiographie spiegeln internationale Debatten über den sogenannten „linguistic“, „spatial“, „pictorial“, „material“ und „anthropological turn“, die seit einigen Jahren auch in der Geschichtswissenschaft geführt werden und insgesamt eine kulturwissenschaftliche Wendung herbeigeführt haben.⁷

Will man allen beobachtbaren Tendenzen der Historischen Bildungsforschung daher gerecht werden, erleidet man das Schicksal eines Sisyphos. Deshalb wird sich dieser Beitrag vor allem auf Bücher und Zeitschriften konzentrieren, die (in der Regel vom Jahr 2000 an) aus dem deutschsprachigen Raum hervorgegangen sind oder bei denen sachlich oder personell eine enge Verbindung vorliegt. Diese Einschränkung und die Notwendigkeit große Linien anzulegen zwingt zu Auslassungen: Der hier vorliegende Beitrag nimmt eine kulturgeschichtliche Perspektive auf die Erziehungs- und Bildungsgeschichte ein, der Schwerpunkt liegt auf Arbeiten, die sich mit dem 19. und 20. Jahrhundert befassen.

2. Fragehorizonte und Standorte

2.1 Politik der Pädagogischen Historiographie, Epochengliederungen, Kanonisierungen und Begriffe

Gegenwärtig besonders intensiv diskutiert werden in der Historischen Bildungsforschung – unter einer stark selbstreflexiven und im Grunde ideologiekritischen Perspektive – sowohl die Pädagogische Historiographie als Inspektion der

⁶ Vgl. z. B. Popkewitz/Brennan 1998, Popkewitz/Fendler 1999.

⁷ Dazu z.B. Cohen 1999; vgl. auch Sieder 1996, Mergel/Welskopp 1997, *Journal of Social History* 2003, 1.

eigenen Metaebene als auch historisch auffindbare pädagogische Diskurse, die als sprachliche Handlungen bzw. Strategien untersucht und beobachtet werden. Dieses Interesse wurde vor allem durch die (kritische) Auseinandersetzung mit der neueren Ideen- und Begriffsgeschichte der sogenannten „Cambridge School“⁸, Foucaults Diskursanalyse und Hayden Whites „Metahistory“⁹ angestoßen. Was die Metaebene der pädagogischen Historiographie anbetrifft, so werden vor allem traditionelle Epochengliederungen, Klassikerkonzepte und begriffliche Ordnungsstrukturen hinterfragt – was die Beobachtung der pädagogischen Semantik angeht, so rekurriert man auf den Zusammenhang von ideologischer und sprachlicher Transformation, auf Verbindungs- und Grenzzlinien zwischen nationalem und internationalem bzw. globalem begrifflichen Inventar und daraus resultierenden Kanonisierungen, auf Veränderungen der rhetorischen und begrifflichen Strategien einzelner Autoren sowie – als Umwertung herkömmlicher Kontextanalysen – auf die soziale Hervorbringung von Diskursen.¹⁰ Dabei geht man neuerdings immer stärker davon aus, dass der beobachtbaren Mobilität auf der begrifflich-epistemologischen Ebene kulturelle, und das heißt inzwischen auch politische, ökonomische und materielle Prozesse inhärent sind, die nicht selten auch im semantischen Umfeld der von Foucault geprägten Begriffe *Gouvernementalität* und *Biopolitik* diskutiert werden.

In diesen Zusammenhang der theoretischen Reflexion der Pädagogischen Historiographie gehört auch jene über die politischen Folgen und Einschlüsse einer europäischen Geschichte bzw. einer europäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Denn durch die historische und unweigerlich auch politische Konstruktion einer europäischen Identität bzw. eines europäischen Erziehungs- und Bildungssystems, so wird argumentiert, würde Europa widerspruchsfrei als führende westliche Einheit konstruiert. Rita Casale hat außerdem darauf hingewiesen, dass damit der alte Glaube an die prägende Kraft der Geschichte reaktiviert, die Produktion von historischem Wissen politisch angestoßen und gleichzeitig die Institutionalisierung neuer Studiengänge in großen Stil vorangetrieben werde.¹¹ Und Marc Depaepe wiederum merkt über die curriculare Funktion dieser Entwicklung in einer Rezension noch deutlicher an:

„Die Triebfeder dieser theoretischen Bemühungen ist aber die Tatsache, dass 'zu Beginn des 21. Jahrhunderts [...] Europa versucht, eine neue Form der kulturellen Homogenisierung zu erreichen, die sich künftig auf einer supranationalen Ebene abspielt und eine bewusste Förderung einer europäischen Identität in den Schulcurricula bezweckt'. In die Erreichung dieses

⁸ Vgl. z. B. Skinner 1969 u. 2002.

⁹ Engl. 1973/dt. 1991.

¹⁰ Vgl. dazu Tröhler/Oelkers 2004, Baader 2005, Casale/Tröhler/Oelkers 2006.

¹¹ Casale 2006.

Ziels wurde im vergangenen Jahrzehnt sehr viel Geld und Energie investiert. Zahlreiche wissenschaftliche Symposien und Veröffentlichungen verdanken diesem Ziel ihre Daseinsberechtigung“¹²

Aus dieser Verbindung von hegemonialen Absichten, Wissensproduktion und Europäisierung ergibt sich auch für die Historische Schulbuchforschung ein Forschungsgebiet, das den Zusammenhang von Historiographie und curricularen Vorgaben als politische Strategie untersucht.¹³

Was die Rezeption der neueren Begriffs- und Ideengeschichte anbetrifft, so sind vor allem die Habilitationsschriften von Jürgen Overhoff und Daniel Tröhler erwähnenswert. Overhoff widmet seine Studie der „Frühgeschichte des Philanthropismus“ und konzipiert diese als „Sozialgeschichte der Ideen“.¹⁴ Darunter versteht er die Untersuchung des dreifachen Zusammenhangs von ideellen und begrifflichen Vorlieben des Philanthropismus, von zeitgenössischem theologischem und philosophischem Diskurs und pädagogischer Praxis der Philanthropen. Overhoff kommt zu dem Ergebnis, dass eine ideengeschichtliche Untersuchung des Philanthropismus, die den diskursiven und sozialen schulischen Kontext berücksichtigt, völlig andere inhaltliche Genealogien und epochale Zuordnungen erzeugt als dies in bisherigen traditionellen Studien gezeigt wurde: der Philanthropismus, so Overhoff, sei nämlich „ganz entscheidend *religiös* motiviert gewesen“, wobei dieser religiöse Impetus der philanthropischen Pädagogik „als eine *religiös motivierte Erziehung zur Toleranz*“ einzig und allein „auf das *Praktische statt auf das Dogmatische*“ gerichtet gewesen sei.¹⁵ Tröhlers Pestalozzi-Studie behandelt den Zeitraum von 1764-1781. Der Autor betont, dass seine Analyse nicht historisch „rückwärts“ als logische Abfolge von als zentral eingeschätzten Schriften dieses sogenannten Klassikers der Pädagogik konzipiert ist, sondern, ganz im Gegenteil, jegliche glättenden analytischen und systematischen Fehlschlüsse der traditionellen Ideengeschichte ausgeschlossen sind, indem dieser pädagogische Schriftsteller explizit als reichlich desorientierter Akteur im Kontext zeitgenössischer Diskurse und intellektueller Krisen behandelt werde. Dabei vertritt Tröhler die These, dass Pestalozzis Werk „als Ausdruck eines tief empfundenen Konflikts zwischen der Sprache des klassischen Republikanismus [...] und den wirtschaftlichen Entwicklungen und ökonomischen Diskursen des 18. Jahrhunderts“¹⁶ interpretiert werden müsse. Ausgangspunkt für Pestalozzis literarische Produktion ist Tröhler zufolge eine intellektuelle Krise, die diesen zu

¹² Depaepe 2001, S. 782.

¹³ Vgl. dazu z.B. Casale 2006.

¹⁴ Overhoff 2004, S. 15.

¹⁵ Ebd., S. 219 f., kursiv i.O.

¹⁶ Tröhler 2006, S. 33.

Vermittlungsaktivitäten zwischen den verschiedenen „langues“, d.h. den unterschiedlichen Arten des zeitgenössischen politischen Diskurses, nötigte, um sich als sprachlich Handelnder schließlich (strategisch) zu positionieren.

Dass die Kenntnis eines Zusammenhangs von begrifflichem und politischem Kontext für die Rezeption pädagogischer Texte grundlegend ist, hat zudem Hélène Leenders¹⁷ für Maria Montessori im italienischen Faschismus gezeigt.

2.2 Schule, pädagogische Berufe und Personenkorpus der Reformpädagogik

Pädagogische Historiographie im engeren Sinne befasst sich gegenwärtig auffallend intensiv mit Disziplinierung und Regulierung in Prozessen weltweiter Verschulung, die häufig mit Modernisierung bzw. Zivilisierung in Verbindung gebracht werden. Dazu erschienen u.a. Publikationen, die sich, vermutlich auch als Antwort auf die bereits oben beschriebene Kritik hegemonialer Absichten einer westlich orientierten Geschichtsschreibung, die historische Aufarbeitung früher Globalisierungsprozesse als hochgradig interkultureller Vorgänge im Rahmen von Schulorganisation vorgenommen haben.¹⁸ Erwähnt werden muss zudem eine die Modernisierungsthese teilweise relativierende Studie über pädagogische Praktiken in belgischen Elementarschulen, die im Umkreis von Marc Depaepe unter dem Titel „Order in Progress“ für den Zeitraum zwischen 1880 und 1970 erarbeitet wurde.¹⁹ Materialgrundlage dieser ethno-historischen Studie waren pädagogische Zeitschriften unterschiedlicher weltanschaulicher Prägung sowie unveröffentlichte Protokolle von Lehrerkonferenzen. Die Forschergruppe kam zu dem Ergebnis, dass das Wissen über Kindererziehung und Unterricht während des Untersuchungszeitraums immer stärker formalisiert und strukturiert, die Ambivalenz von Freiheit und Zwang in pädagogischen Settings dabei in der Folge aber gleichzeitig auch nach und nach verschärft wurde. Auch reformpädagogische Einflüsse konnten diese Entwicklung nicht stoppen oder gar rückgängig machen, sondern führten zu immer subtileren Erziehungsformen. Besonders ein historisch wirksamer Aspekt von Schule – so erfährt man – wurde bisher von der Forschung vernachlässigt, nämlich die impliziten Gesetze langlebiger Alltagsroutinen des schulischen Lehrpersonals, die sich sowohl bildungspolitischen Reformen als auch wissenschaftlichem Wissen gegenüber als resistent erwiesen haben.

¹⁷ Leenders 2001.

¹⁸ Schriewer/Caruso 2005, Caruso/Roldán Vera 2005.

¹⁹ Depaepe u.a. 2000.

Das Thema „Modernisierung“ bzw. „Modernität, Institutionen und Praktiken“ wurde 2005 in einem Themenheft der „Paedagogica Historica“ behandelt.²⁰ Aspekte, die hierbei hervorzuheben sind, beziehen sich auf die weltweite Verbreitung von Beschulung, die „Fabrikation“ von Nationen und guten Staatsbürgern durch Bildung und Unterricht, die weltweite Zirkulation pädagogischen Wissens und die pädagogischen Regimes von Kleiderordnungen sowie Zeit und Raum. Eine außergewöhnlich präzise, weil stark quellenbezogene, mikrohistorisch angelegte Studie zu „Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869-1918)“ hat Marcelo Caruso 2003 vorgelegt. Biopolitik ist Caruso zufolge – anders als Disziplinierung, die eine direkt auf den menschlichen Körper gerichtete Kontrolle und Normierung menschlicher Tätigkeit in Bezug auf Raum und Zeit ist – auf kindliche Wachstumsprozesse abgestimmt und zielt darauf ab, diese durch erfolgreiche Interventionen zu fördern und zu gestalten. Das Aufkommen der Biopolitik und ihre Folgen für den Unterricht zeigen sich, und das ist der eigentliche innovative Aspekt dieser Studie, in mikroskopisch kleinen Schritten, die plötzliche strukturelle und epochale Brüche als wissenschaftliche Ordnungsmuster gehörig in Frage stellen: als allmähliche Verschiebung von reproduktiven hin zu mehr produktiven Praktiken, herausragend dargestellt am Beispiel des Zeichenunterrichts, und an „schleichenden Veränderungen in den Technologien des Klassenzimmers“.²¹

Frank Toschs Studie zu „Gymnasium und Systemdynamik. Regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preußischen Provinz Brandenburg 1890-1938“ folgt ebenfalls dem Modernisierungsparadigma, allerdings als Erweiterung traditioneller strukturgeschichtlicher Ansätze. Tosch gewinnt den breiten Datensatz seiner Studie zur Geschichte des Gymnasiums vor allem aus seriellen Quellen (Jahresberichte) und bündelt diese in einer aufeinander aufbauenden Daten-Systematik zu einer wissenschaftlich erdachten Ordnung, die Typen, Strukturmuster, Entwicklungsdynamik und -prognose des Gymnasiums gleichermaßen umfasst. Die Diskussion dieser Studie darf mit Spannung erwartet werden, da Tosch eine „*genetische Eigenlogik* des Systems“²² voraussetzt und damit eine Forschungsperspektive einnimmt, die sich von praxeologischen Ansätzen unterscheidet. Eine andere, englischsprachige Studie, die als Schulgeschichte ebenfalls stark auf System-Entwicklungen bezogen, dabei aber nicht struktur-, sondern vielmehr politikgeschichtlich konzipiert ist, wurde 2003 von David Tyack unter

²⁰ Pareira da Sousa u.a. 2005.

²¹ Caruso 2003, S. 270.

²² Tosch 2006, S. 14.

dem Titel „Seeking Common Ground. Public Schools in a Diverse Society“ vorgelegt. Eindrucksvoll an dieser Studie ist ein Vorgehen, das Schule als historischem Wandel unterworfenen, von ständig wechselnden Kräftefeldern durchsetzten öffentlichen Raum untersucht, der gerade durch die dort wirksamen Interessenkonflikte, die immer wieder neuen blinden curricularen Flecke sowie ewig strittigen Leitungs- und Finanzierungspraktiken eine hohe soziale, politische, symbolische sowie (bestenfalls) erzieherische Wirkung entfaltet.

Auch die historische Rekonstruktion des Lehrberufs, die bisher vor allem dem Professionalisierungsparadigma folgte, wird inzwischen revidiert und weiter differenziert. Zu diesem Themenschwerpunkt gehören Edith Glasers Habilitationsschrift über die „Berufsgeschichte von Lehrerinnen in Sachsen“ und Hildegard Stratmanns Aufarbeitung der Sozialisation von Volksschullehrerinnen und -lehrern in Westfalen. Beide Arbeiten setzen regionale Schwerpunkte, konzentrieren sich auf die Ausbildungsphase, behandeln die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs – wobei sich Glaser sehr konsequent gerade nicht an herkömmlichen politischen Epochengliederungen, sondern an berufsgeschichtlichen Chronologien der Lehrerinnenbildung orientiert – und verstehen sich als historische Studien, die das Handeln und damit die Akteursebene in den Mittelpunkt stellen. Glaser verknüpft in ihrer Studie mehrere Dimensionen bzw. „Ansichten“: die Argumentationsmuster der pädagogischen Programme der Ausbildungsträger, die Berufswahlmotive der angehenden Lehrerinnen und die Ausbildungsinhalte bzw. das pädagogische Wissen sowie die in diesem Zusammenhang geforderten Kompetenzen. Auf der Ebene der Akteure rücken so alle an der Lehrerinnenbildung Beteiligten und damit gleichzeitig auch das gesamte Netz von Beziehungen, Aktionen und Reaktionen sowie deren symbolische, soziale und politische Implikationen in den Mittelpunkt dieser Untersuchung zum Zusammenhang von Geschlecht und Lehrberuf. Stratmann ordnet die Fragestellung ihrer Studie der Erforschung von Verbürgerlichungsprozessen im 19. Jahrhundert zu. Das Seminar ist für sie der Ort, an dem ein „Set von Beziehungen, Definitionen, Regulationen und Sanktionsmechanismen“²³ als Handlungsrahmen verhaltenssteuernd und affektmodellierend wirkt und dabei zugleich in weitere Beziehungs- und Handlungsnetze übergreift:

„Vergleicht man die Sozialisation von Volksschullehrern und Volksschullehrerinnen, ist zunächst festzustellen, dass beide Gruppen ihre Identität in einem Spannungsfeld der Ansprüche von Herkunftsfamilie, *peer group* und staatlichen Institutionen bilden mussten. Die Gewichtung war jedoch unterschiedlich.“²⁴

²³ Stratmann 2006, S. 30.

²⁴ Ebd., S. 306.

Beide Studien nutzen für Ihre Fragestellung sowohl biographische als auch programmatische Quellen, wobei Stratmann einen weiteren Schwerpunkt auf Disziplinarakten legt.

Judith Büschel und Ellen Schwitalski widmen ihre Studien der Revision unserer Wahrnehmung des Personals der historischen Reformpädagogik.²⁵ Konzentrierte sich die Historiographie der Odenwaldschule bisher eher hagiographisch auf Paul Geheeb, so sind es nun Frauen, die – und auch hier steht die Handlungsebene im Zentrum – als aktiv Beteiligte, Organisatorinnen und konzeptionell Mitwirkende an diesem erfolgreichen Reformprojekt im Mittelpunkt stehen. Edith Geheeb-Cassirer wird von Judith Büschel als die eigentliche Doyenne der Odenwaldschule entworfen: Sie wird als Managerin an der Seite eines „schwierigen“ Mannes dargestellt, die allerdings erst in der Zeit des Exils und mit steigendem Alter ein öffentlich wirksames und gestärktes Selbstbewusstsein als Reformpädagogin gewann. Ellen Schwitalski erarbeitet die Ergebnisse ihrer Studie über die „Pionierinnen der Reformpädagogik“ an der „Odenwaldschule im Kaiserreich und in der Weimarer Republik“ mittels einer Verschränkung von Kollektiv- und Einzelbiographie. Dies hat den Vorteil, dass Einzelbiographien nicht monolithisch herausragen, sondern in den Kontext serieller Daten gestellt werden können. Obwohl die Autorin betont, dass Typisierungen aufgrund der Vielfalt der Einzelbiographien nicht möglich sind, gewinnt man bei der Lektüre doch das kohärente Bild, dass an der Odenwaldschule Pädagoginnen gearbeitet haben, die als international erprobte Routiniers und Multiplikatorinnen an reformpädagogischen Projekten mitgewirkt und diese engagiert vorangebracht haben.

Auch die Geschichte von „Frauenbewegung und Sozialreform“²⁶ wird inzwischen kaum noch nach Gesichtspunkten der Professionalisierung, sondern maßgeblich als politischer und konzeptioneller Reformprozess untersucht, der von den Vertreterinnen der Frauenbewegung vor allem vor dem Ersten Weltkrieg im internationalen Dialog reflektiert und an nationale politische und kulturelle Kontexte angepasst wurde.

2.3 Pädagogischer Raum

Ein anderer, zugleich traditioneller²⁷ und aktueller, in der Historischen Bildungsforschung vor allem vom Beginn der 1990er Jahre an deutlich erkennbarer

²⁵ Büschel 2004; Schwitalski 2004.

²⁶ Schröder 2001; Schüler 2004.

²⁷ Z.B. Bollnow 1963.

Schwerpunkt²⁸ wird auch in der Pädagogischen Anthropologie²⁹ und Phänomenologie³⁰ bearbeitet und widmet sich Fragen des pädagogischen Raums bzw. der pädagogischen Gestaltung des Raums. Damit war in der Erziehungswissenschaft schon lange vorbereitet, was in anderen wissenschaftlichen Disziplinen Anfang des neuen Jahrtausends als „spatial turn“ diskutiert wurde. Bemerkenswert dokumentiert wird dies in einem Sammelband, der von Franz-Josef Jelic und Heidemarie Kemnitz im Jahre 2003 herausgegeben wurde und dessen Publikation auf eine Tagung der Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im September 2001 zurückgeht. Der umfangreiche Band enthält auch Beiträge von Personen aus anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und zeigt in beeindruckender Weise ein breites und international vertretenes Themenspektrum: „Landschaft als pädagogischer Raum“, „Räume des Aufwachsens“, „Pädagogische Architektur der Schule“, „Lehr- und Lernräume der Berufs- und Erwachsenenbildung“, „Räume in Kontexten religiöser Erziehung“ und „Politisch-pädagogische Architekturen“. Bei der Diskussion dieser Aspekte ergab sich nach Aussage der Herausgeber vor allem ein zentrales Thema, nämlich das der „Ambivalenz“ bzw. „Dialektik“ von Offenheit und Geschlossenheit des pädagogischen Raums:

„So wie ein geschlossener Raum je nach Kontext sowohl Zwang als auch Geborgenheit, Schutz und Rückzugsmöglichkeit symbolisieren kann, gilt Ähnliches auch für den offenen Raum, der nicht automatisch als ästhetisch, moralisch und pädagogisch höher oder besser zu bewerten ist als der geschlossene Raum.“³¹

Die Ambivalenz des pädagogischen Raum spiegelt so die Ambivalenz von Freiheit und Zwang in der Pädagogik, die sich im Grunde immer überlagern. Zum Thema Raum erschien im August 2005 außerdem ein Themenheft der Zeitschrift „Paedagogica Historica“, das von Catherine Burke herausgegeben wurde. Inhaltlich liegt der Schwerpunkt auf dem Bereich der Schularchitektur und ihren vielfältigen Bezügen. Hervorgehoben werden muss, dass dieses Themenheft neben räumlichen auch Aspekte der materiellen Beschaffenheit von Schulbauten und deren kulturelle Bedeutungen untersucht. Damit wird angedeutet, dass der sogenannte „material turn“ auch bildungswissenschaftlich Einzug gehalten hat, und in der Tat könnte es aufschlussreich sein, Materialien pädagogischer Artefakte auf den Zusammenhang von Material, Form und Funktion sowie deren jeweiligen Bedeutungsgehalt hin zu untersuchen.³² Ein beachtenswerter Beitrag

²⁸ Z.B. Oelkers 1993.

²⁹ Z.B. v. Becker/Bilstein/Liebau 1997.

³⁰ Z.B. Rittelmeyer 1989 u. 1994.

³¹ Jelic/Kemnitz 2003, S. 13.

³² In Ansätzen z.B. bei Richter 2002.

zum Thema Schularchitektur im engeren und weiteren Sinne ist Sonja Hnilica „Disziplinierte Körper. Die Schulbank als Erziehungsapparat“.³³ Dort wird ebenso versiert wie quellenkundig gezeigt, wie die Materialität und Gestaltung der Schulbank eine kultivierte Physik des Körpers sowie seine Disziplinierung implizieren. Dass aber auch Fröbels Spielgaben als pädagogische Artefakte eine beachtliche Wirkung auf architektonische Entwürfe der Moderne ausgeübt haben, zeigt Birgit Althaus in einem Beitrag zu „Jane Addams’ Sozialreform und die Architektur Louis Sullivans und Frank Lloyd Wrights“.³⁴

2.4 Pädagogisches Bilderwissen

Ein relativ neues Arbeitsfeld der bildungshistorischen Forschung sind bildwissenschaftliche Ansätze, die schon vom Beginn der 1980er Jahre an eine bemerkenswerte, wenn auch umstrittene Methodenerweiterung angestoßen haben.³⁵ Im Jahre 2000 wurde in Heft 1 der *Paedagogica Historica* unter dem Titel „The Challenge of the Visual in the History of Education“³⁶ erneut gezeigt, dass das Spektrum visueller Quellen in der Historiographie der Erziehung und Bildung weit über Malerei, traditionelle Druckgraphik und Schulwandbilder hinausgeht. So finden sich darin zum Beispiel auch Beiträge über didaktische Arrangements von Objekten und Bildern als bedeutungsgeladene Repräsentationen der realen Welt (Coté), die filmische Dar- bzw. Herstellung von pädagogischen Institutionen und Berufsrollen (Coquoz, Cunningham, Perlstein), Cartoons, Sammelbilder und Fotografien (Jiménez Trujillo, Giles, Mietzner/Pilarczyk). Diese erweiterten Aspekte wurden auch in anderen Publikationen aufgegriffen. Als erfolgreichste visuelle Quellen erweisen sich inzwischen Fotografie und Film. Ulrike Pilarczyks und Ulrike Mietznars Habilitationsschrift bietet eine fundierte Methodenreflexion und -konzeption der „seriell-ikonographische[n] Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften“, der ein Kapitel über „Anwendungsbeispiele“ angefügt ist.³⁷ Dabei wird insbesondere deutlich, dass fotografische Quellen gerade einer am Performativen orientierten Forschungsperspektive entgegenkommen und Pädagogik als „gestisches Repertoire“ einerseits, als Inkorporierung von „Kultur“ andererseits in den Blickpunkt rücken. Ein weiterer Aspekt fotoanalytischer Studien ist die Thematisierung kultureller Formeln und Klischees von Kindheit, Jugend und Familie. Gerade das Medium Fotografie,

³³ Hnilica 2003.

³⁴ Althaus 2003.

³⁵ Vgl. z.B. Mollenhauer 1983, Keck 1988, Rittelmeyer/Wiersing 1990, Pöggeler 1992, Schmitt/Link/Tosch 1997.

³⁶ Depaepe/Henkens 2000.

³⁷ Pilarczyk/Mietzner 2005.

mit dem immer wieder neue Ausschnitte der sozialen Wirklichkeit herstellt werden, bezieht sich auf einen umfassenden „Referenz(bild)raum“³⁸, vor dessen Hintergrund kulturelle Muster einer ständigen Bestandsaufnahme und Befragung ausgesetzt werden.³⁹ Dass das Medium Film ebenfalls komplexer und quellenspezifischer Analyse bedarf, wird vor allem in Gabriele Weise-Barkowskys Studie „Filmische Quellen zur Arbeitserziehung und Berufsausbildung im Nationalsozialismus“ deutlich, bei der das Medium Film im Spektrum verschiedener Realitätsebenen (nicht-filmische, vorfilmische und filmische Realität) kontextuell untersucht wird.⁴⁰ Überaus anregend für die weitere Forschung ist darüber hinaus Mary M. Daltons Studie „The Hollywood Curriculum. Teachers in the Movies“, in der Berufskonstruktionen, Metaphern und Wertekanon des Lehrberufs im Spannungsfeld von populärer Kultur und curricularen Vorgaben untersucht werden.⁴¹

2.5 Familie und Kindheit

Die historische Familien- und Kindheitsforschung hat in den letzten Jahren neue Impulse erhalten, die durch die Auswertung von Ego-Dokumenten angestoßen wurde. In der Familienforschung überwiegen Studien, die vor allem briefliche Quellen auswerten, sich auf eine einzige bürgerliche Familie und ihre Form des Wirtschaftens über mehrere Generationen hinweg konzentrieren, dabei aber ein unterschiedliches Vorgehen an den Tag legen, obwohl generell ein Forschungsdesign angekündigt wird, das die Akteure und ihr Handeln in den Mittelpunkt stellt. Rebekka Habermas zeigt in ihrer historisch-anthropologischen Studie „Frauen und Männer des Bürgertums. Eine Familiengeschichte (1750-1850)“⁴², wie in enger Fühlung mit den durch die Quellen performativ sichtbar werdenden Bereichen Arbeit, Geselligkeit, Paarbeziehung und Elternschaft eine Art operationale Seite der Geschichte zu Tage tritt. Die Studie macht darauf aufmerksam, dass Transformationsprozesse in diesen Handlungsfeldern weder historisch konsistent noch trennscharf verlaufen. Insgesamt geht es der Autorin um die Darstellung des generativen Wandels von Männlichkeits-, Weiblichkeits- und Familienideal sowie den Übergang von kaufmännischer zu bildungsbürgerlicher Lebensführung. Carola Groppe widmet ihre Studie der „Seidenfabrikantenfamilie Colsmann (1649-1840)“ und setzt einen besonderen Schwerpunkt auf die Erforschung der familiären „pädagogischen Sicherungs-

³⁸ Pilarczyk 2004, S. 31.

³⁹ Vgl. dazu auch Priem 2006a, 2006b.

⁴⁰ Weise-Barkowsky 2002.

⁴¹ Dalton 2004.

⁴² Habermas 2000.

strategien“⁴³, die in diesem besonderen Falle offenbar einen langfristigen unternehmerischen Erfolg zeitigen konnten. In dieser Studie wird, anders als bei Habermas, die historische Sicht auf Alltagshandeln durch die Inanspruchnahme sozialwissenschaftlicher Begriffstraditionen (wie z.B. Lebensmuster, Generation, Lebenslauf, Persönlichkeits- und Identitätsbildung) vorgenommen, die Groppe als „Analyse Voraussetzungen“ ihren Quellenanalysen zu Grunde legt. Betont Habermas vor allem den Aspekt historisch beobachtbarer Mikroprozesse der Bedeutungsherstellung durch Symbolsysteme, Ritualisierungen und Strategien des Handelns, so lässt sich bei Groppe eine Affinität zu sozialgeschichtlichen Rahmungen erkennen, da die Akteursebene zwar analytisch gewichtet, dabei aber in einen begrifflichen Kontext überführt wird, der weniger kulturgeschichtlich die praxeologische Perspektive als sozialwissenschaftlich die die Lebensführung, das alltägliche Handeln und die Identität strukturierenden und prägenden Facetten des Sozialen betont. Aber nicht nur die sogenannte Kernfamilie, sondern auch Großeltern werden inzwischen zum Forschungsgegenstand. Einen neuen Zugang zur „Großelternrolle“ hat Erhard Chvojka in einer kulturgeschichtlichen Studie vorgelegt, bei der er malerische, literarische und didaktische Quellen gleichermaßen analysierte.⁴⁴ Die Geschichte der Kindheit wird darüber hinaus auch aus diskurs- und machtanalytischer Perspektive untersucht,⁴⁵ wobei auch hier Foucault ein vielbeachteter Referenzautor bleibt.

2.6 Disziplin Erziehungswissenschaft

Ein letztes, großes Arbeitsfeld der Historischen Bildungsforschung, das hier behandelt werden soll, ist die Disziplingeschichte. Hier zeigt sich zunächst ein Trend zur Untersuchung der kommunikativen Praktiken und lokalen Struktur der Erziehungswissenschaft, was vielfältig und perspektivenreich geschieht. Beispielhaft für eine multikontextuell konzipierte Analyse lokaler Strukturen ist zunächst Andreas von Prondczynskys Rekonstruktion des eng verwobenen kommunikativen Netzes von wissenschaftlichem Personal der Universität und einflussreichen Personen der lokalen Kultur in Jena zwischen 1885 und 1933.⁴⁶ Meike Werners „kulturtopographische“ Studie erschließt den „Genius loci“ Jena als Verschränkung von verlegerischen, freistudentischen Aktivitäten und Sere-Kreis, die sie in Anlehnung an den Anthropologen Victor Turner „als einen

⁴³ Groppe 2004, S. 19.

⁴⁴ Chvojka 2003.

⁴⁵ Z.B. Andresen 2004, von Stechow 2004.

⁴⁶ Prondczynsky 1999.

dialektischen Prozeß von ‚Struktur‘ und ‚Liminalität/Anti-Struktur‘⁴⁷ untersucht.

Eine Studie zu einem zentralen Medium pädagogischer Kommunikation wurde von Edwin Keiner vorgelegt. Hier werden pädagogische Fachzeitschriften als Quellen herangezogen, um Kommunikationskulturen und -räume der Erziehungswissenschaft auch aus internationaler Perspektive zu untersuchen.⁴⁸

Dorle Klika und Karin Priem nutzten Briefwechsel zur Analyse der dialogischen Selbstkonstruktion der „wissenschaftlichen persona“ und der Genese zentraler Theorieelemente in der Erziehungswissenschaft.⁴⁹ Dabei liegt der Schwerpunkt nicht auf wissenschaftlichen, sondern vorwiegend privaten bzw. semiprivaten Briefwechseln. Ein weiterer dezidierter Beitrag zur kontextuellen Disziplingeschichte, bei dem Gelehrtenbiographien nicht isoliert, sondern „im Netz wissenschaftlicher, gesellschaftlicher und privater Kommunikation“⁵⁰ und ebenfalls durch Heranziehung brieflicher Quellen untersucht werden, bezieht sich zentral auf Ludwik Fleck als Referenzautor, der mit den Begriffen „Denkkollektiv“ und „Denkstil“ vor allem in seiner 1935 publizierte Studie „Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache“ die Bedeutung wissenschaftsinterner und -externer kultureller und sozialer Faktoren bei der Entstehung und Veränderung wissenschaftlichen Wissens betont hat. Damit verbunden ist ein Forschungsinteresse, das Wissenschaft als Handlung untersucht, wobei dezidiert nicht dem Personenkorpus der Wissenschaft angehörige Einzelakteure, sondern ein erheblich ausgeweiteter Personenkreis die wissenschaftliche Arbeitsweise bestimmen.

Dass auch die Erziehungswissenschaft selbst ein weitaus umfangreicheres und vielfältigeres personelles und theoretisch-fachliches Spektrum umfasste, als die bisherige Historiographie der Erziehungswissenschaft postuliert, hat Klaus Peter Horn in seiner Habilitationsschrift „Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert“ zeigen können.⁵¹ Die dort vorgelegte serielle Datensammlung zum gesamten Personenkorpus der Erziehungswissenschaft zwischen 1918 und 1965 sollte die endgültige Abwendung von singulären Klassikerkonstruktionen, die Überwindung der Dominanz des geisteswissenschaftlichen Paradigmas und die Abkehr von einer normativ geprägten Sprache disziplingeschichtlicher Forschung nahe legen. Bereits umgesetzt ist dies in der Habilitationsschrift von Christa Kersting, die mit einer disziplin- und wissenschaftspoliti-

⁴⁷ Werner 2003, S. 277.

⁴⁸ Keiner 1999.

⁴⁹ Klika 2000; Priem 2000.

⁵⁰ Priem/Glaser 2002, S. 164.

⁵¹ Horn 2003.

schen Studie unter anderem auch einen erhellenden Beitrag zur Kontinuitäts- bzw. Diskontinuitätsthese der deutschen Erziehungswissenschaft im Nationalsozialismus unabhängig von der Chronologie politischer Systemwechsel auf scharfsinnige und quellenkundige Weise vorgelegt hat. Kersting vertritt die These der „Provinzialisierung“ der Erziehungswissenschaft nach 1945. Nachgewiesen wird dies in mehreren Fallstudien zur Berufungspolitik an deutschen Universitäten, wo die sogenannten „Eisheiligen“ der Pädagogik, wie Nohl, Litt und Spranger von Kersting bezeichnet werden, im Bunde mit anderen „Mandarinern“ besonders im Umgang mit Remigration und Akademikerinnen als fachpolitisch geschlossene, wert- und nationalkonservativ ausgerichtete wissenschaftliche Gemeinschaft auftraten.⁵²

3. Resümee

Betrachtet man das Neue mit Boris Groys als Um- und Aufwertung des ehemals Wertlosen und Unbeachteten, so lassen sich ein paar Tendenzen bildungshistorischer Forschung erkennen, die freilich nur ein grobes Bild ergeben können: Zunächst hat es sich gezeigt, dass das Politische nicht ausschließlich mit gesellschaftlichen Strukturen, sondern insbesondere mit Begriffen, Handlungen, Artefakten und Techniken in Verbindung gebracht und analytisch bearbeitet wird. Die sozialwissenschaftlichen Leitbegriffe „Struktur“ und „Professionalisierung“ haben Umwertungen erfahren und entfalten als operationalisierte Paradigmen der Forschung, quasi als Begriffe hinter den Begriffen weiterhin ihr Potenzial. Dieser Vorgang allerdings kommt einer Aufwertung des Praxeologischen, Diskursiven und Performativen gleich, wodurch neuere kulturwissenschaftliche Ansätze die bildungsgeschichtliche Forschung zu erobern beginnen.

Die Wendung von der Struktur zu Operation, Prozess und Herstellung, die vor allem in der historischen Anthropologie, grundsätzlich aber in allen kulturgeschichtlichen Ansätzen vollzogen wird, ist als handlungsorientierte Sichtweise einer im wörtlichen Sinne *pädagogischen* Erziehungs- und Bildungsgeschichte affin und kann diese aus der Perspektive pädagogisch bedeutsamer Handlungen sowie dinglich-materialer, zeitlich-räumlicher und sozial-diskursiver Arrangements analytisch offen legen und mit neuen Begriffen beschreiben. In der Folge dürften daher sogenannte Ego-Dokumente und nicht-sprachliche Quellen stärker in den Mittelpunkt bildungshistorischer Forschung rücken. Der Begriff „Mikrogeschichte“ bzw. das Adjektiv „mikrogeschichtlich“ wird freilich in einigen bildungshistorischen Studien möglicherweise eher strategisch als Zeichen

⁵² Kersting 2001.

des Neuen, sicher aber unscharf gebraucht. Deshalb sei hier festgehalten, dass dieser Begriff in der Regel für die historische Analyse der Totalität kleiner überschaubarer Bereiche reserviert ist. Mikrogeschichte will „nicht Details im Ganzen, sondern Details des Ganzen erfassen und an kleinen Räumen oder Einheiten, [...] das Ineinandergreifen verschiedener und umfassender Wirklichkeitsbereiche, [...] aufzeigen, die makroanalytisch überhaupt nicht fassbar sind.“⁵³

Eine ähnliche Umwertung wie seine soziologischen ‚Schwestern‘ musste auch der kulturwissenschaftliche Leitbegriff ‚Idee‘ erdulden. Denn die neuere Begriffs- und Ideengeschichte hat die bisher üblichen Epochengliederungen und begrifflichen Systematiken in Frage gestellt und betont statt dessen gerade den strategischen Gebrauch von Begriffen sowie das Vorhandensein von Kontexten, innerhalb derer sich die historischen Akteure sprachlich handelnd positionieren. Ein anderer Versuch fest etablierte normative Traditionen der Geschichte der Erziehungswissenschaft und gängige Gliederungen der Disziplingeschichte entlang politischer Systemwechsel zu bearbeiten, sind quantitativ-serielle Vermessungen ihrer personalen und fachlichen Zusammensetzung sowie wissenschaftspolitische Analysen und Untersuchungen zur kommunikativen Struktur der Erziehungswissenschaft. Dabei zeigt sich insgesamt die Tendenz, den zur (Reform-)Pädagogik und Erziehungswissenschaft zugehörigen Personenkorpus drastisch zu erweitern. Zusätzlich konnten exoterische Einflüsse und Personengruppen im Rahmen der Disziplingeschichte an Bedeutung gewinnen.

Ebenfalls eine Umwertung des bereits Bestehenden sind erste Versuche einer europäischen und globalen Bildungs- und Erziehungsgeschichte. Denn sie schließen an die ehemals kritisierten „großen Erzählungen“ an, die u.a. als „Kulturgeschichte des Abendlandes“ umfassend Geschichte *machten*. Die Umwertungen, die hier stattfinden werden, lassen ihre Konturen bisher erst undeutlich erkennen. Anregend sind in dieser Hinsicht sicher Studien, die internationale personale Verflechtungen und nationalstaatliche Abgrenzungen über lange historische Zeiträume hinweg untersuchen. Dabei könnte sich zeigen, dass Europa vor allem während des 20. Jahrhunderts in einem außergewöhnlichen Zustand nationalstaatlicher Abgrenzungen verharrte, der (mit kleinen Unterbrechungen) ungefähr 1914 begann und erst im Jahre 1989 entgrenzt wurde.

Keine wissenschaftlich erdachte Ordnung sollte mit historischer Realität verwechselt werden und jede wissenschaftlich erdachte Ordnung provoziert Umwertungen und zeigt Tendenzen zur Mobilität in andere theoretische Zusammenhänge. Insofern ist nicht auszuschließen, dass die neue Kultur- und Ideengeschichte lediglich als Erweiterung bzw. Innovation der Sozialgeschichte gelten

⁵³ Dülmen 2000, S. 47.

muss. Abgesehen davon, wird die Spirale der Umwertungen mit hoher Wahrscheinlichkeit auch vor kulturgeschichtlichen Ansätzen nicht halt machen, denn auch hier gibt es Auslassungen wie sich bereits im Vorwurf der Partikularität abzeichnet. Problematisch könnte werden, dass die Normensysteme der historischen Akteure die analytische Ebene unterlaufen und unbemerkt reproduziert werden.

Die Orientierung am Neuen hat – um auf Boris Groys zurück zu kommen – Tradition, zugleich aber bedarf das Neue der Tradition. Konstatiert dieser Beitrag spiralförmige, thematische und methodische Reformulierungen, so kann mit Thomas Kuhn argumentiert werden, dass die Auseinandersetzung mit dem Bewährten, und dazu gehören auch die traditionellen Themen einer Disziplin, die Wahrscheinlichkeit wissenschaftlicher Neuerungen erhöht.⁵⁴ In diesem Sinne resümierend, zeigt der Beitrag eine enge Verflechtung der Disziplin mit aktuellen Moden der Wissenskultur, die auf die Historische Bildungsforschung inspirierend und erneuernd gewirkt haben.

Literatur

- Andresen, S.: Kindheit als Dispositiv. In: Pongratz, L. A./Wimmer, M./Nieke, W./Masschelein, J. (Hg.): *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*. Wiesbaden 2004, S. 158-175.
- Althans, B.: Form ever follows function: Jane Addams' Sozialreform und die Architektur Louis-Sullivans und Frank Lloyd Wrights. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 9 (2003) 1, S. 66-75.
- Baader, M. S.: *Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik*. Weinheim u. München 2005.
- Becker, G./Bilstein, J./Liebau, E. (Hg.): *Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie*. Seelze-Velber 1997.
- Böhme, G./Tenorth, H.-E.: *Einführung in die Historische Pädagogik*. Darmstadt 1990.
- Bölling, R.: Schwerpunkte und Ergebnisse der Historischen Bildungsforschung. In: *Archiv für Sozialgeschichte* 34 (1994), S. 269-299.
- Bollnow, O.-F.: *Mensch und Raum*. Stuttgart 1963.
- Büschel, J.: Edith Geheeb. Eine Reformpädagogin zwischen pädagogischem Ideal und praktischem Schulmanagement. Berlin 2004.
- Burke, C. (Hg.): *Containing the School Child: Architectures and Pedagogies*. In: *Paedagogica Historica* 41 (2005), S. 399-643.
- Caruso, M./Roldán Vera, E. (Hg.): *The Monitorial System of Education in Latin America*. In: *Paedagogica Historica* 41 (2005), S. 645-804.
- Caruso, M.: *Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869-1918)*. Weinheim/Basel 2003.

⁵⁴ Vgl. Kuhn 1978.

- Casale, R./Tröhler, D./Oelkers, J. (Hg.): *Methode und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung*. Göttingen 2006.
- Chvojka, E.: *Geschichte der Großelternrolle vom 16. bis zum 20. Jahrhundert*. Köln/Weimar/Wien 2003.
- Cohen, S.: *Challenging Orthodoxies. Toward a New Cultural History of Education*. New York, Washington, Baltimore 1999.
- Dalton, M.: *The Hollywood Curriculum. Teachers in the Movies*. New York 2004.
- Depaepe, M. u. a. (Hg.): *Order in Progress. Everyday Education Practice in Primary Schools – Belgium, 1880-1970*. Leuven 2000.
- Depaepe, M./Henkens, B. (Hg.): *The Challenge of the Visual in the History of Education*. In: *Paedagogica Historica* 36 (2000), S. 11-505.
- Depaepe, M.: Rezension von: Elisabeth Sherman Swing, Jürgen Schriewer, François Orivel (Eds.), *Problems and Prospects in European Education* (Westport, Conn.-London, Praeger, 2000). In: *Paedagogica Historica* 37 (2001), S. 781-784.
- Glaser, E.: *Fachfrau oder Naturbegabung? Zur Berufsgeschichte von Lehrerinnen in Sachsen (1858-1913)*. Habilitationsschrift, Universität Halle 2000.
- Groppe, C.: *Der Geist des Unternehmertums. Eine Bildungs- und Sozialgeschichte. Die Seidenfabrikantenfamilie Colmann (1649-1840)*. Köln/Weimar/Wien 2004.
- Groys, B.: *Über das Neue. Versuch einer Kulturökonomie*. 2. Aufl. Frankfurt 2002.
- Habermas, R.: *Frauen und Männer des Bürgertums*. Göttingen 2000.
- Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. I - Bd. VI/2. Hg. v. Christa Berg u.a. München 1987-2005.
- Hnilica, S.: *Disziplinierte Körper. Die Schulbank als Erziehungsapparat*. Wien 2003.
- Horn, K.-P.: *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn 2003.
- Jelich, F.-J./Kemnitz, H. (Hg.): *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität*. Bad Heilbrunn 2003.
- Keck, R. W.: *Das Bild als Quelle pädagogisch-historiographischer Forschung*. In: *Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung* 32 (1988), S. 13-53.
- Keck, R. W./Kirk, S./Schöder, H. (Hg.): *Bildung im Bild. Bilderwelten als Quellen zur Kultur- und Bildungsgeschichte*. Bad Heilbrunn 2004.
- Keiner, E.: *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim 1999.
- Kersting, Chr.: *Pädagogik im Nachkriegsdeutschland*. Habilitationsschrift, Freie Universität Berlin 2001.
- Klika, D.: *Herman Nohl. Sein „pädagogischer Bezug“ in Theorie, Biographie und Handlungspraxis*. Köln u.a. 2000.
- Kuhn, Thomas S.: *Die grundlegende Spannung: Tradition und Neuerung in der wissenschaftlichen Forschung*. In: Ders.: *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt a. M. 1977, S. 308-326.
- Leenders, H.: *Der Fall Montessori. Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus*. Bad Heilbrunn 2001.
- Lippitz, W./Rittelmeyer, Chr. (Hg.): *Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie*, Bad Heilbrunn 1989.
- Lundgreen, P.: *Historische Bildungsforschung*. In: Rürup, Reinhard (Hg.): *Historische Sozialwissenschaft. Beiträge zur Einführung in die Forschungspraxis*. Göttingen 1977, S. 96-125.
- Mergel, Th./Welskopp, Th. (Hg.): *Geschichte zwischen Kultur und Gesellschaft. Beiträge zur Theorie-Debatte*. München 1997.

- Mietzner, U./Myers, K./Peim, N. (Hg.): *Visual History. Images of Education*. Oxford u.a. 2005.
- Mollenhauer, K.: *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München 1983.
- Oelkers, J.: Erziehungsstaat und pädagogischer Raum. Die Funktion des idealen Ortes in der Erziehung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993), S. 631-648.
- Overhoff, J.: *Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715-1771). Konstitutionsbedingungen, Praxisfelder und Wirkung eines pädagogischen Reformprogramms im Zeitalter der Aufklärung*. Tübingen 2004.
- Pereira de Sousa, C./Catani, D. C./Nóvoa, A./Simon, F. (Hg.): *School and Modernity: Knowledge, Institutions and Practices*. In: *Paedagogica Historica* 41 (2005), S. 1-294.
- Pilarczyk, U./Mietzner, U.: *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonographische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn 2005.
- Pilarczyk, U.: Das Kind mit dem Teddy. Kinderbilder im 20. Jahrhundert. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 10 (2004) 1, S. 22-32.
- Pöggeler, F. (Hg.): *Bild und Bildung. Beiträge zur Grundlegung einer pädagogischen Ikonologie und Ikonographie*. Frankfurt/M. u.a. 1992.
- Popkewitz, Th. S./Brennan, M. (Hg.): *Foucault's Challenge. Discours, Knowledge and Power in Education*. New York, London 1998.
- Popkewitz, Th. S./Fendler, L. (Hg.): *Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics*. New York, London 1999.
- Priem, K.: *Bildung im Dialog. Eduard Sprangers Korrespondenz mit Frauen und sein Profil als Wissenschaftler*. Köln/Weimar/Wien 2000.
- Priem, K./Glaser, E.: „Hochverehrter Herr Professor!“ – „Sehr geehrter Herr Kollege!“ Rekonstruktion von Erziehungswissenschaft durch Biographik am Beispiel der Korrespondenzen Eduard Sprangers und Wilhelm Flitners. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Beiheft 1/2002, S. 163-178.
- Priem, K.: Fotografie als epistemologische Praxis: Aspekte einer Sozialgeschichte des Bilderwissens über Familie. In: Keck, R. W./Kirk, S./Schröder, H. (Hg.): *Bildungs- und kulturgeschichtliche Bildforschung*. Hohengehren 2006, S. 124-139.
- Priem, K.: Fotografie als Befragung: Zur Wahrnehmung erziehungsbedürftiger Kinder. In: Baader, M. S./Kleinau, E./Kelle, H. (Hg.): *Bildungsgeschichten. Geschlecht, Religion und Pädagogik in der Moderne*. Köln 2006, S. 11-24.
- Prondczynsky, A. v.: *Universittspädagogik und lokale pädagogische Kultur in Jena zwischen 1885 und 1933*. In: Langewand, A./Prondczynsky, A. v. (Hg.): *Lokale Wissenskulturen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim 1999, S. 75-187.
- Richter, A.: *Reformpädagogische Schularchitektur in Württemberg und Bayerisch-Schwaben. Zur baulichen Manifestation erzieherischer Forderungen im Heimastil*. Augsburg 2002.
- Rittelmeyer, Chr.: *Pädagogik und Architektur*. Köln 1994.
- Rittelmeyer, Chr./Wiersing, E. (Hg.): *Bild und Bildung. Ikonologische Interpretationen vormoderner Dokumente von Erziehung und Bildung*. Wiesbaden 1990.
- Schmitt, H./Link, J.-W./Tosch, F. (Hg.): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Bad Heilbrunn 1997.
- Schniewer, J./Caruso, M. (Hg.): *Nationalerziehung und Universalmethode. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung*. Leipzig 2005.
- Schröder, I.: *Arbeiten für eine bessere Welt. Frauenbewegung und Sozialreform, 1890-1914*. Frankfurt/M. 2001.
- Schüler, A.: *Frauenbewegung und soziale Reform. Jane Addams und Alice Salomon im transatlantischen Dialog 1889-1933*. Stuttgart 2004.

- Schwitalski, E.: "Werde, die du bist". Pionierinnen der Reformpädagogik. Die Odenwaldschule im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Bielefeld 2004.
- Sieder, R.: Sozialgeschichte auf dem Weg zu einer historischen Kulturwissenschaft. In: Geschichte und Gesellschaft 20 (1996), S. 445-468.
- Skinner, Q.: Meaning and Understanding in the History of Ideas. In: History and Theory 8 (1969), S. 3-53.
- Skinner, Q.: Visions of Politics. Vol. 1: Regarding Method. Cambridge 2002.
- Stechow, E. v.: Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit. Wiesbaden 2004.
- Stratmann, H.: Lehrer werden. Berufliche Sozialisation in der Volksschullehrer-Ausbildung in Westfalen 1870-1914. Münster u.a. 2006.
- Tosch, F.: Gymnasium und Systemdynamik. Regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preußischen Provinz Brandenburg 1890-1938. Bad Heilbrunn 2006.
- Tröhler, D.: Republikanismus und Pädagogik. Pestalozzi im historischen Kontext. Bad Heilbrunn 2006.
- Tröhler, D./Oelkers, J. (Hg.): Historiography of Education: Philosophical Questions and Case Studies. In: Studies in Philosophy and Education 23 (2004), Nos. 5-6.
- Tyack, D.: Seeking Common Ground. Public Schools in a Diverse Society. Cambridge (Massachusetts), London 2003.
- Dülmen, R. v.: Historische Anthropologie. Entwicklung, Probleme, Aufgaben. Köln u. a. 2000.
- Weise-Barkowsky, G.: Filmische Quellen zu Arbeitserziehung und Berufsausbildung im Nationalsozialismus. Berlin 2002.
- Werner, M.: Moderne in der Provinz. Kulturelle Experimente im Fin de Siècle Jena. Göttingen 2003.
- White, H.: Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa. Frankfurt/M. 1991.
- Wulf, Chr./Göhlich, M./Zirfas, J.: Sprache, Macht, Handeln – Aspekte des Performativen. In: Dies. (Hg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim, München 2001, S. 9-24.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Karin Priem, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Oberbettinger Str. 200, 73525 Schwäbisch Gmünd
e-mail: karin.priem@ph-gmuend.de

Das „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“ widmet sich in interdisziplinärer Orientierung der historischen Analyse von Bildung, Erziehung und Sozialisation, den alltäglichen und institutionellen Bedingungen des Aufwachsens, der Geschichte von Kindheit und Jugend und von Medien der Vergesellschaftung.

Bd. 12 (2006) wendet sich mit seinem *Themenschwerpunkt* zur Lehrerinnen- und Lehrergeschichte im Deutschland des 20. Jahrhunderts zunächst einem klassischen Thema der Historischen Bildungsforschung zu. In Gestalt des kollektivbiographischen Ansatzes wird dabei jedoch ein bislang noch wenig erprobter Zugang zu diesem Feld erschlossen.

Am Beginn der *Abhandlungen* steht ein Beitrag zur Erziehung und Bildung im mittelalterlichen Judentum, der auf eine empfindliche Lücke in der Historischen Bildungsforschung verweist und Perspektiven zu ihrer Schließung entwickelt. Des weiteren werden der *Orbis pictus* des Comenius auf Originalität und historische Kontinuität überprüft, das Verhältnis von Bürgertum und Bildung an einem biographischen Fall aus dem deutschen Kaiserreich untersucht, schließlich die unbeabsichtigten Folgen aufgezeigt, welche die Bemühungen der DDR um Steuerung und gezielten Einsatz der Pädagogischen Wissenschaften einerseits, ihre solidarische Unterstützung der Volksrepublik Mozambique bei der Produktion eines neuen sozialistischen Menschen andererseits zeitigten.

Die Beiträge in *Quelle und Kommentar* thematisieren zum einen die Beziehungen der Freien Schulgemeinde Wickersdorf zur frühen Sowjetunion, zum anderen am Beispiel Göttingens das Verhältnis der akademischen Erziehungswissenschaft zur Lehrerbildung in Deutschland kurz nach 1945. In *Diskussion und Kritik* wird mit der Familie ein vernachlässigter Gegenstand Historischer Bildungsforschung in den Blick genommen. Die neue Rubrik *Rückblicke/Einblicke/Ausblicke* schließlich bietet zunächst eine Bilanz von einhundert Jahren sozialdemokratischer Bildungspolitik in Form eines Essays. Außerdem werden der Stand der Forschung zur Geschichte der Erziehungswissenschaft sowie aktuelle Tendenzen in der Historischen Bildungsforschung in Deutschland analysiert.

KLINKHARDT

ISSN 0946-3879

ISBN 978-3-7815-1520-8



9 783781 515208